Ioana Lepădatu

PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

CICLURILE DE CREŞTERE ŞI DEZVOLTARE

REFERENT ŞTIINȚIFIC: **Conf. univ. dr. Cornelia TATU**

Descriere CIP a Bibliotecii Naționale a României
LEPĂDATU, IOANA
Psihologia vârstelor : ciclurile de creştere şi dezvoltare / Ioana Lepădatu. – Sibiu: Psihomedia, 2008
Bibliogr.
ISBN 978-973-1753-54-6

159.922.6

ISBN 978-973-1753-54-6
Copyright © 2008 by PSIHOMEDIA
Toate drepturile rezervate editurii şi autorului.
Sibiu, Braşov - 2008

Editură acreditată de **Consiliul Național al Cercetării Ştiințifice din Învățământul Superior**
Cod CNCSIS: 76

Editura **PSIHOMEDIA**
Tel.: 0788-77.44.77; 0723-765.543;
Tel/fax: 0269-233.725
www. psihomedia.ro
E-mail: office@psihomedia.ro

Ioana Lepădatu

PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

CICLURILE DE CREŞTERE ŞI DEZVOLTARE

PSIHOMEDIA

2008

Dacă trăiesc în critică şi cicăleală, copiii învaţă să condamne;

Dacă trăiesc în ostilitate, copiii învaţă să fie agresivi;

Dacă trăiesc în teamă, copiii învaţă să fie anxioşi;

Dacă trăiesc înconjuraţi de milă, copiii învaţă autocompătimirea;

Dacă trăiesc înconjuraţi de ridicol, copiii învaţă să fie timizi;

Dacă trăiesc în gelozie, copiii învaţă să simtă invidia;

Dacă trăiesc în ruşine, copiii învaţă să se simtă vinovaţi;

Dacă trăiesc în încurajare, copiii învaţă să fie încrezători;

Dacă trăiesc în toleranţă, copiii învaţă răbdarea;

Dacă trăiesc în laudă, copiii învaţă preţuirea;

Dacă trăiesc în acceptare, copiii învaţă să iubească;

Dacă trăiesc în aprobare, copiii învaţă să se placă pe sine;

Dacă trăiesc înconjuraţi de recunoaştere, copiii învaţă că e bine să ai un ţel;

Dacă trăiesc împărţind cu ceilalţi, copiii învaţă să fie generoşi;

Dacă trăiesc în onestitate, copiii învaţă respectul pentru adevăr;

Dacă trăiesc în corectitudine, copiii învaţă să fie drepţi;

Dacă trăiesc în siguranţă, copiii învaţă să aibă încredere în ei şi în ceilalţi;

Dacă trăiesc în prietenie, copiii învaţă că este plăcut să trăieşti pe lume.

„*Copiii învaţă ceea ce trăiesc*”
Dorothy Law Nolte

CUPRINS

1. Obiectul, problematica şi relaţiile psihologiei vârstelor cu celelalte ramuri ale psihologiei 9
- 1.1 Consideraţii generale cu privire la abordarea din perspectiva psihologiei vârstelor 9
- 1.2 Sarcinile psihologiei vârstelor 11
- 1.3 Obiectivele psihologiei vârstelor 15

2. Metode de cercetare în psihologia vârstelor 17

3. Principii de interpretare în psihologia vârstelor 22
- 3.1 Principiul abordării sistemice 22
- 3.2 Principiul cauzalităţii 22
- 3.3 Principiul dezvoltării 23

4. Factorii dezvoltării 25
- 4.1 Ereditatea 25
- 4.2 Mediul 27
- 4.3. Educaţia 28

5. Stadiile dezvoltării psihice 31
- 5.1 Delimitări conceptuale: ciclu, stadiu, perioadă 31
- 5.2 Ciclurile de dezvoltare ale omului – repere psihogenetice 35
- 5.3 Anomalii înregistrate în perioada intrauterină 38
- 5.4 Ciclul prenatal 40

6. Copilul de la 0 la 3 luni 45
- 6.1. Viaţa senzorială 47
- 6.2. Afectivitatea 51
- 6.3. Reacţii motorii 51

7. Copilul de la 3 la 6 luni 53
- 7.1 Viaţa senzorială 53
- 7.2 Afectivitatea 54
- 7.3 Motricitatea 54

8. Copilul de la 6 la 12 luni.....56
8.1 Procesele cognitive.....56
8.2 Dezvoltarea mişcărilor 58
8.3 Complexe caracteristice vârstei.....60

9. Antepreşcolarul (1-3 ani) 63
9.1 Procesele cognitive.....65
9.2 Probleme educative 67
9.3 Jocul, tip fundamental de activitate.....70
9.4 Constelaţia familială.....73

10. Perioada preşcolară.....76
10.1 Particularităţile psihice şi de personalitate ale copilului de vârstă preşcolară.....80
10.2 Individualitate şi personalitate la vârsta preşcolară.....91
10.3 Jocul – tip fundamental de activitate în învăţământul preşcolar 94
10.4 Jocul – mijloc de cunoaştere a particularităţilor persoanei 99

11. Perioada şcolară.....119
11.1 Repere fundamentale ale perioadei şcolare.....119
11.2 Forme de manifestare ale maturităţii la intrarea în şcoală.....121
11.3 Particularităţile dezvoltării fizice şi lărgirea deprinderilor igienice 123
11.4 Particularităţile dezvoltării psihice.....125
11.5 Dezvoltarea proceselor intelectuale 131

12. Adolescenţa 136
12.1 Caracterizare generală.....137
12.2 Particularităţi ale proceselor psihice cognitive.....140
12.3 Particularităţi ale personalităţii.....149
12.4 Comunicarea dintre adolescent şi adult.....151

Bibliografie.....159

1.

OBIECTUL, PROBLEMATICA ŞI RELAŢIILE PSIHOLOGIEI VÂRSTELOR CU CELELALTE RAMURI ALE PSIHOLOGIEI

1.1 Consideraţii generale cu privire la abordarea din perspectiva psihologiei vârstelor

Psihologia vârstelor este o ramură fundamentală în ştiinţele psihologice apărute pe fondul unor necesităţi de înţelegere a genezei caracteristicilor, funcţiilor şi proceselor psihice şi a evoluţiei acestora pe tot parcursul vieţii umane. Deşi preocupări pentru studiul diferenţiat al diferitelor vârste s-au întâlnit în timp nu numai la specialiştii domeniului, ci şi la scriitori, medici, biologi, existenţa ei ca ştiinţă se supune aceloraşi rigori ale constituirii unei ştiinţe, respectiv delimitarea domeniului problematic (cerinţa ontologică), abordarea acestui domeniu printr-un sistem de metode specifice (cerinţa gnoseologică), formularea în legătură cu domeniul problematic a unor concepte, principii şi legi care pe fondul legilor generale să surprindă aspectele specifice vârstelor la care se referă (cerinţa epistemologică) astfel încât, să poată intervenii în mod activ, transformator asupra domeniului cercetat, respectiv cerinţa praxiologică.

Necesitatea socială rezultă din necesitatea înţelegerii caracteristicilor şi funcţiile proceselor psihice în evoluţia individului, iar necesitatea delimitării sau departajării precise decurge din aceea că, deşi activitatea psihică e unitară există diferenţe particulare specifice unui anumit interval de vârstă, fiinţa umană trebuind a fi analizată longitudinal, pe parcursul existenţei sale. Această analiză este necesară pentru a surprinde pe de o parte modificările psiho-fizice ce se produc sub influenţa condiţiilor mediului natural, a educaţiei, a influenţelor socio-culturale, a profesiilor, a statutelor

şi rolurilor sociale diferite pe care le îndeplineşte un individ în întreaga sa existență.

În aceste condiții există o diversitate de definiri ale psihologiei vârstelor toate însă evidențiind:

- relația cu disciplinele psihologiei fundamentale,
- obligația surprinderii longitudinale complexe fără evitarea vreunui segment,
- interpretarea ființei umane din perspectiva convergenței tuturor factorilor devenirii sale.

Psihologia vârstelor studiază schimbările şi transformările vieții psihice ale individului, ce survin în decursul întregii vieți, de la naştere până la moarte. Ca orice ştiință de ramură ea are legi şi principii generale valabile, dar şi legi specifice fiecărei etape de vârstă, specificitatea acestora din urmă decurgând din caracteristicile bio-psiho-socio-culturale ale subiectului uman.

Relațiile biunivoce (din ambele sensuri) dintre psihologia vârstelor şi toate celelalte ştiințe de ramură sau ştiințe care au ca obiect de studiu omul în diferitele sale abordări ilustrează caracterul deschis al acestei ştiințe. Astfel de la psihologia generală utilizează legile fundamentale şi axiomele cunoaşterii psihologice:

- prima axiomă după care sistemul psihic uman (SPU) este o modalitate a vieții de relație; SPU este în raport indisolubil cu organismul viu şi cu funcționalitatea sistemului neuro-hormonal;
- sistemul psihic uman SPU are conținut informațional şi dispune de stări energetice reglatorii;
- SPU are o evoluție stadială complexă în cadrul căreia fiecare stadiu este pregătit de cel anterior şi îl pregăteşte pe cel ulterior, între ele existând interacțiuni, extensii sau concentrări;
- Sistemul psihic uman se supune condiționărilor şi determinărilor socio-culturale (nişa de dezvoltare);
- SPU se supune unui determinism cauzal care acționează diferit la nivel uman şi în cadrul căruia există o convergență a factorilor determinativi, respectiv ereditatea, mediul şi educația.

În acest context psihologia vârstelor mai primeşte informații de la medicină şi biologie sub aspectul dezvoltării bio-somatice, de la psihiatrie, pentru că între starea de normalitate şi anormalitate există nişte elemente dificil de diferențiat dacă ele nu iau în considerație ansamblul condițiilor dezvoltării.

Cele mai importante contribuții la psihologia vârstelor le-au adus cercetătorii în domeniul psihologiei copilului, J. Piaget, A. Binet, H. Wallon, E. Claparede, A. Gessel, Ch. Buhler acesta prezentând un deosebit interes, pentru că a putut dezvălui mecanismele genezei psihicului uman.

Analiza specificului fiecărei vârste, în însuşirea de-a lungul vieții, prin raportare la repere psihodinamice, duce la descrierea şi interpretarea de conduite, caracteristici şi trăsături psihice.

Psihologia vârstelor nu se poate limita doar la studierea condițiilor de creştere(domeniul psihologiei copilului), şi nici la abordarea generală a activității psihice (psihologia generală), la caracteristicile de regresie a vârstnicilor şi adulților, ci trebuie să le cuprindă pe toate într-o dimensiune unitară cu relevarea specificului fiecărei etape, a continuității şi discontinuității pe care le manifestă.

1.2 Sarcinile psihologiei vârstelor

Ca orice ştiință şi psihologia vârstelor are două tipuri de sarcini, una teoretică şi una practică.

Sarcina teoretică se referă la demersurile de cunoaştere şi explicare a fenomenelor în desfăşurarea lor, situație în care şi în psihologia generală se referă pe de o parte la investigarea vieții psihice interioare, a comportamentului, a activităților iar pe de altă parte la omul concret în ansamblu. Cele patru dimensiuni nu reprezintă decât dimensiuni diferite, regăsite în studiul psihologiei vârstelor care luate în parte nu oferă o viziune perfectă şi unitară având limite şi virtuți, dar fiecare în parte poate constituii o opțiune de cercetare în funcție de scopul propus. În istoria

gândirii psihologice abordarea vieții psihice interioare a condus fie la direcția introspecționistă, fie la cea structuralistă sau la cea asociaționistă. Acest mod de abordare pune accent pe mintal, poate fi utilizată doar la vârste mari este mai ermetică şi abordabilă pentru inițiați. Abordarea din perspectiva comportamentului respectiv, direcția comportamentalistă sau behavioristă, porneşte de la ideea că, comportamentul este un ansamblu de răspunsuri ajustate stimulilor care le provoacă. În acest sens accentul este pus pe relația individ-mediu, relația în care reactivitatea este determinată de condițiile externe. Punând accentul pe activitate psihologia vârstelor se încadrează în direcția în care P. Janet circumscria domeniul problematic a psihologiei ca ştiință a activității umane considerând că există conduite vizibile uşor observabile şi conduite invizibile orientate către exterior şi constând în organizarea şi reglarea activităților. Aceste conduite nu sunt date aşa cum socotea introspecționismul şi nici nu sunt imprimate din afară, aşa cum socotea behaviorismul, ci sunt învățate în condițiile unor relații complete ale organismului cu mediul natural, social şi cultural, fapt pentru care, pe diverse etape ale evoluției ontogenetice, în funcție de particularitățile de vârstă vor exista activități ne-dominante, coexistând cu altele secundare cum ar fi jocul, învățarea, munca, creația.

Activitățile de joc specifice vârstelor mici sunt menținute şi la vârste mai mari cu alte funcționalități. În cadrul jocului se realizează elemente specifice învățării dar se evidențiază şi elemente de creație.

Învățarea este o caracteristică a tuturor vârstelor, dar fundamentală pentru ciclurile de creştere şi dezvoltare. În perioada de debut se realizează ca formă a învățării jocul combinând efortul, scopul şi consumul energetic specific muncii şi evidențiind elemente de creație. Ca şi jocul şi învățarea se continuă pe tot traseul existenței (învățare permanentă), dar cu alte conținuturi şi alte implicații psihosociale decât învățarea de tip şcolar.

Munca este specifică mai ales vârstelor din ciclul al doilea al evoluției ontogenetice, cuprinde elemente de

creativitate, presupune învățare şi se obiectivează fie în produsul material fie în produse de tip ideal-spirituale.

Activitatea de creație este specifică umană întâlnită în ontogeneză la nivele diferite de la cea de tip reproductiv până la cea emergentă de tip superior care a dat umanității creații care au revoluționat.

În condițiile în care cercetarea psihologiei vârstelor se axează către una din aceste tipuri de activități, este firesc să țină cont de influența biunivocă, astfel orice intervenție activă de transformare de către subiect a realității se constituie în acelaşi timp ca mijloc de transformare a subiectului care acționează.

O altă modalitate de abordare priveşte în ansamblu omul concret, perspectivă umanistă, a cărui promotor este Maslow, C. Rogers şi Allport, care consideră că întotdeauna orice demers de cunoaştere trebuie să cunoască omul în contextul natural, social şi cultural în care există, fapt care, pentru psihologia vârstelor va constituii obligativitatea de a lua în calcul nişa de dezvoltare. În acest sens abordarea omului concret se asociază cerinței tratării diferențiate individualizate în raport cu oricare din subiecții umani cu care lucrăm. Indiferent de punctele de abordare în psihologia vârstelor vor acționa aceleaşi principii deterministe, dar ca şi în psihologia generală cu aceleaşi formule de acțiune determinativă pentru că, aceleaşi cauze pot provoca efecte diferite la diferiți indivizi, sau la acelaşi individ pe vârste diferite sau în contexte situaționale diferite există efecte identice produse de cauze diferite. Toate aceste aspecte se asociază ideii că, la nivelul unui sistem atât de complex cum este cel bio-psiho-socio-cultural al persoanei cauzele externe acționează prin intermediul condițiilor intern subiective de vârstă, odihnă, boală, interes etc. În acest caz la nivelul determinărilor pe diferite etape de vârstă vom înțelege trei situații:

- supradeterminarea
- subdeterminarea
- determinarea sincronă

Prin *supradeterminare* înțelegem posibilitatea ca un anumit fenomen să se producă din cauza oricăror altor fenomene.

Subdeterminarea ilustrează faptul că un anumit fenomen nu poate fi produs de o singură cauză ci de un ansamblu de cauze, fapt pentru care trebuie să se identifice acel optimum de combinare a factorilor cauzali.

Determinarea sincronă este specifică modului în care la nivelul sistemului psihic uman (SPU). acționează cauzele, evidențiază faptul că producerea unui fenomen e punct de plecare pentru un alt fenomen, efectul inițial devenind cauză pentru efectele ulterioare.

În aceste situații sarcinile teoretice amintite ce revin psihologiei vârstelor de cunoaştere şi explicare trebuie să țină cont mai ales de existența unor legi de dezvoltare, a unor legi de funcționare a fiecărui proces psihic, precum şi a unor legi de compoziție sau structură în mod diferențiat. Legile de dezvoltare pornesc de la ideea stadialității atât la nivelul întregului SPU. cât şi la fiecare din nivelele considerate al acesteia, fapt pentru care nu întâmplător între paradigmele stadialității, paradigme formulate de psihologia genetică a lui Piaget cu privire la stadialitate, se admite ideea că:

- stadialitatea e legică
- succesiunea stadiilor este obligatorie
- extinderea stadiilor este diferită, fiecare stadiu putând fi dilatat sau contractat în funcție de modul în care interacționează ereditatea, mediul, educația (element al diferențelor dintre vârsta biologică şi cea psihologică)
- stadiile interacționează fiecare fiind pregătit de cel anterior şi pregătindu-l pe cel ulterior.

Sarcina practică ține cont de particularitățile dezvoltării individului şi urmăreşte transformarea lui din perspectiva unui ideal uman.

1.3 Obiectivele psihologiei vârstelor

Acestea sunt în forma restrânsă socotite a fi dezvoltarea personalității umane în ontogeneză. Descifrarea acestei dezvoltări va trebui să pună în vedere cunoaşterea particularităților fiecărui moment al devenirii, precum şi posibilitatea de a găsi explicațiile cauzale ale tuturor comportamentelor, conduitelor şi atitudinilor pe diferite etape de vârsta. În acest timp, cerința se raportează şi la găsirea unor criterii în baza cărora evoluția ontogenetica să poată fi studiata pe stadii, nivele şi perioade de vârsta în intervalul cărora să existe nişte elemente generale comune tuturor indivizilor aparținând acelei categorii, cu menținerea unor formule personale de dezvoltare.

Domeniul problematic al psihologiei vârstelor este în permanentă dinamică, datorată datelor psihologiei generale, a altor discipline de ramură, psihologia familială, psihologia medicală, educațională şi a datelor furnizate de alte ştiințe: biologie, fizică, medicină, etc. În condițiile în care aceste ştiințe furnizează informații, psihologia vârstelor va fi permanent îmbogățită şi va furniza şi ea date ştiințelor respective, relația fiind biunivocă. De asemenea, deschiderea psihologiei vârstelor se realizează nu numai către domeniile teoretice ale altor ştiințe, sursa evoluției ei fiind şi practica socială, care oferă psihologiei vârstelor informațiile privind cerințele societății în raport cu membrii săi.

O altă sursă de modificare a domeniului problematic al psihologiei vârstelor îl constituie dezvoltarea mijloacelor tehnice şi tehnologice de care aceasta ştiință ține cont. Din aceasta perspectivă, psihologia vârstelor îşi aduce şi ea aportul teoretic, practic şi metodologic pentru toate aceste ştiințe.

Cazul cel mai reprezentativ îl constituie Şcoala de Psihologie Genetică din Elvetia (J. Piaget). De asemenea, este ilustrativă contribuția acestei şcoli ce studiază particularitățile construirii inteligenței, a conduitelor morale

în dezvoltarea psihologiei generale. Importante sunt şi contribuțiile în formarea conceptelor pornind de la analiza noțiunilor cu care s-au constituit în perioada şcolarității.

Studiul privind existența unor decalaje între dezvoltarea şi maturizarea fizica, psihică şi socială oferită de psihologia vârstelor a constituit o baza prin care pedagogia şi-a reformulat cerințele, în raport cu aceste autentice perioade de criza. Vastitatea domeniului psihologiei vârstelor a impus în timp apariția unor subdiviziuni ale evoluției ontogenetice, aprofundarea unor intervale de timp, ceea ce a dus la construirea unei psihologii a nou-născutului, a antepreşcolarului, a preşcolarului, a şcolarului mic, a puberului, a adolescentului, a tânărului, a adultului, a vârstei a treia.

În cadrul acestei subdiviziuni au apărut şi ramificații: psihologia jocului de preşcolar, a adultului timpuriu, a artei, militară. În aceste condiții, se impune ca psihologia să stabilească clar metodele şi trebuințele de investigare în general, cu aplicabilitate pe un segment mai restrâns sau mai puțin restrâns al evoluției ontogenetice.

2.

METODE DE CERCETARE ÎN PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

Acestea se caracterizează prin utilizarea lor la aceste categorii de populație şi prin dificultățile şi cerințele particulare pe care la impun. În psihologia copilului, psihologii obțin rezultate din trei surse principale: observare, experimentare şi adresare de întrebări.

Diagnoza este nivelul la care se găseşte în momentul dat un proces psihic, o particularitate sau o calitate psihică. Ea urmăreşte orientarea către anumite tipuri de probleme, anumite procese psihice, particularități, astfel încât să se găsească momentul optim de intervenție, cunoscând fiind că exista acest moment optim sau critic pentru evoluția oricărui proces.

Prognoza stabileşte direcțiile posibile şi probabile în care va evolua pe termen scurt şi mediu o persoana. Prognoza pe termen scurt şi mediu se justifică prin evoluția în timp a subiecților, mai ales a celor aflați la vârstele de creştere şi dezvoltare, precum şi prin influența multiplă a factorilor de mediu, care acționând aleator nu pot fi uşor controlați din perspectiva efectelor ce le produc. În acest fel, cele două elemente – diagnoza şi prognoza – pot fi realizate atât cu mijloace empirice sau cu mijloace ştiințifice ale specialistului, experiența în domeniu fiind o oportunitate. Cunoaşterea porneşte de la premise de bază rezultate din caracterul sistemului psihic uman.

Cunoaşterea probabilista rezulta din hipercomplexitatea sistemului, a relațiilor multiple ale acestuia cu factorii de mediu, biologici, sociali şi culturali. Acest caracter probabilist reduce precizia măsurărilor, astfel încât ele vor fi influențate de:

- scopul propus
- precizia investigației

- obiectivitatea şi experiența cercetătorului.

Metoda este strâns legată de teorie şi se deosebeşte de tehnică. O teorie coerentă duce la o metodă precisă. Metoda constă într-un ansamblu de procedee bine definite şi transmisibile, destinate să producă anumite rezultate judecate utile (A.Lalande). Metode clinice (anamneza sau metoda biografica, observația, convorbirea) sunt metode calitative, de cunoaştere amănunțită, cu grad mai redus de obiectivitate şi precizie pentru că nu exista criterii de interpretare (acestea fiind obiective). Pentru a compensa aceste aspecte, psihologia vârstelor a introdus mijloace standardizate şi comparații rezultate din generalizarea unor date la o anumită categorie de vârsta.

Metode psihometrice (experimentul, testul, chestionarul), sunt metode cantitative, stabilind rangul unei persoane. Ele sunt riguroase, exacte, cu limitarea erorilor de apreciere, care pot fi rezultatul fie al instrumentului cu care se măsoare, fie al condițiilor în care se aplică, precum şi în funcție de capacitatea de a mânui instrumentul de lucru.

Există standarde de utilizare combinată a celor doua tipuri de metode, rezultate tocmai din suplimentarea reciprocă a informațiilor.

Anamneza sau metoda biografică

Este primul instrument de cunoaştere care poate furniza informații din care, corelând datele, psihologul să extragă elemente semnificative. Datele biografice pot fi recoltate din surse directe, prin intermediari sau prin alți specialişti, sinteza însa aparține psihologului.

În 1986 Thornal, încercând sa dea rigurozitate datelor biografice recoltate, realizează un ghid de anamneza cuprinzând 29 de factori ce pot fi grupați în:

a. însuşiri formale legate de exteriorizarea, forma externa a comportamentului
b. categorii cognitive legate de modul în care percepe lumea, semenii, pe sine

c. tematici ale existentei, respectiv orientarea persoanei către anumite tipuri de activități, preferința pentru anumite medii, locuri, oameni
d. tehnicile de existenta, respectiv reacțiile la solicitările ambiantei

Indiferent de modul în care se interpretează datele sunt foarte importante arătând elementele legate de condițiile de familie sau evoluția primilor şase ani de viață, când influențele nişei de dezvoltare sunt foarte mari. De asemenea biografia poate indica surse ale unor comportamente deosebite, cauze ale unor rămâneri în urmă, ale unor avansuri în raport cu media de vârsta, preferințe, precum şi elemente legate de dezvoltarea fizică, evoluția biologică, cunoscându-se că elementele de ereditate, individuale şi de grup, se pot constitui ca baze posibile ale evoluției.

Metoda observației

Observația pare la prima vedere o tehnică uşoară, însă utilizarea ei eficientă multă practică şi planificare. Observațiile pot fi participative sau nonparticipative, se pot centra pe mai multe categorii de comportamente sau pe una singură, pot să implice un singur individ la un moment dat sau comportamentul interactiv al mai multor indivizi. Observațiile se realizează în bune condiții atunci când sunt clare şi precise scopurile, putându-se utiliza şi o grilă cu rubrici a datelor ce trebuie observate. Pe lângă scop, observația se cere a fi realizata în condiții cât mai variate, în cât mai multe situații, de către cât mai mulți observatori, pentru a anula subiectivitățile. Pentru a evita subiectivitatea interpretărilor şi evaluărilor, consemnarea trebuie sa fie minuțioasă, eventual asistată de imagine video sau audio, fără evaluări sau interpretări de moment. Nu este uşor pentru nici o ființă umană să fie complet obiectivă atunci când înregistrează comportamentul altei ființe umane.

Datele consemnate trebuiesc fişate pentru a putea fi evocate şi verificate în timp, urmărind evoluția. Datele observației au particularități distincte atunci când sunt

aplicate la copii, antepreşcolari sau preşcolari, fapt pentru care se utilizează observația unilaterala sau observația de către un personaj introdus în colectiv, acționându-se pe durata de timp de observație corespunzătoare caracteristicilor de vârsta ale subiectului.

Metoda convorbirii

Este o metodă de tip clinic ce presupune încredere din partea subiectului, menținerea interesului pe toata durata convorbirii, sinceritatea răspunsurilor, evitarea întrebărilor sugestive, climat destins, cunoscut fiind că, blocajele emoționale pot afecta calitatea răspunsurilor, adaptarea la particularitățile de vârsta, nivel de cultură, tradiții ale celui cu care se vorbeşte.

Utilizarea interviului şi chestionarului la copiii mici este evident limitată, iar când se aplică la copiii mai mari sau la părinții şi profesorii lor, atât interviul cât şi chestionarul pot îmbrăca mai multe forme: structurate şi nestructurate, formale şi informale, predeterminate şi cu răspunsuri deschise. Alegerea va depinde de scopul căruia îi serveşte, pentru că forma întrebărilor şi condițiile de administrare pot să aibă implicații considerabile asupra informațiilor obținute.

Spre deosebire de psihologia generala, vârstele ridica următoarele dificultăți:

1. varietatea nivelelor de vârstă solicită moduri specifice de abordare, fapt pentru care se realizează în practică o specializare pe nivele de vârsta,
2. la copii există deficit de comunicare iar la adulți decalaje de nivele intelectuale,
3. cunoaşterea particularităților de vârsta şi individuale atât de diferite solicită şi adaptarea la această caracteristică,
4. uneori cauzele cunoscute pot avea efecte îndelungate în timp, imprevizibile, chiar dacă pentru momentul inițial respectiva cauzalitate are efecte inițiale benefice.

Design-ul de cercetare poate fi transversal sau longitudinal.

În design-ul transversal se intenționează furnizarea unei imagini a dezvoltării alcătuîndu-se şimultan două grupuri echivalente de vârste diferite. Se emite ipoteza că subiecții de vârste diferite fac parte dintr-o populație generală. În mod convențional se ignoră timpul istoric diferit în care au crescut subiecții de diferite vârste. Această convenție nu este întotdeauna justificată. Acest design presupune studiul câtorva grupuri de copiii, având vârste diferite, însă evaluați în aceleaşi condiții şi cu aceleaşi tehnici. Aceasta înseamnă că, mai multe grupuri de copii, cu vârste diferite, sunt comparate din perspectiva unor măsurători specifice, pentru a evalua cum anume se modifică funcțiile particulare în ontogeneză.

Design-ul longitudinal urmăreşte aceeaşi subiecți dea lungul dezvoltării lor, are o planificare pe termen lung şi o posibilitate economică de a o duce până la capăt. Astfel acelaşi grup este testat şi urmărit la diferite vârste, pentru a identifica modificările ontogenetice.

3.

PRINCIPII DE INTERPRETARE ÎN PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

În psihologia vârstelor ne raportăm la următoarele trei principii, fiecare dintre ele cu particularitățile specifice domeniului la care se aplica.

3.1 Principiul abordării sistemice

Principiu cu abordare generală pentru psihologie care se referă la faptul că există interacțiuni permanente între componentele cognitive, afectiv-motivaționale şi voliționale, interdependente care se raportează diferit la diferite etape ale evoluției. Principiul abordării sistemice pune în evidență existența unor structuri componente interne, organizate ierarhic, ce configurează sistemul şi care se constituie şi funcționează plenar doar în momentul maturizării întregului sistem.

3.2 Principiul cauzalității

Este o extindere a determinismului filozofic arătând că nimic nu se întâmplă fără a avea o anumită cauză, că efectele fenomenului cauză pot fi mediate mai uşor sau mai greu şi pot fi constatabile sau nu, de lunga durată sau nu. De asemenea determinismul cauzal la nivel psihologic nu este de tip linear, cauzele externe acționând prin intermediul condițiilor interne subiective, de personalitate. Aceleaşi cauze produc efecte diferite la diferiți indivizi sau la acelaşi individ în momente diferite.

Condițiile interne subiective pot fi: vârsta, sex (particularități de gândire), starea fizica (dacă nu aude),

starea psihică (pozitiv, negativ), interesele, motivația, gradul de înțelegere, atitudinile față de activitatea desfăşurata, structura temperamentala (melancolic, coleric) sau domeniul profesional etc.

Acelaşi principiu ne arata ca la cauze identice se produc nu numai efecte diferite dar şi la cauze diferite se produc efecte identice. Sumele de cauze pot da fie efecte sumative sau nu, pentru ca unele efecte pot fi anulate datorita condițiilor specifice în care acționează cauzele. Principiul cauzalității se regăseşte în metoda biografica a cercetării, care îmbracă uneori tocmai aspecte de tipul cauzeogramelor, când din mulțimea de factori care au acționat asupra individului se selectează doar aceia care se constituie drept cauze ale evoluției sale ulterioare.

Condițiile care influențează efectele țin nu doar de subiect ci şi de mediul biologic, social şi cultural, educațional în care se dezvoltă individul, inclusiv aspecte ale ambianței sociale (destinse sau încordate, stimulative sau inhibitive).

3.3 Principiul dezvoltării

Porneşte de la ideea ca dezvoltarea psihică este o latura a dezvoltării. În cadrul ei realizându-se achiziția, evoluția, modificările şi ajustările însuşirilor, atributelor, şi instrumentelor psihice ale cunoaşterii şi personalității la condițiile biofizice şi socio-culturale. Acest aspect se corelează cu cauzalitatea în sensul ca determinațiile externe se interiorizează devenind astfel cauze interne. Fapt confirmat de psihologia genetica (J. Piaget) care considera ca asimilarea de noi informații şi scheme operatorii şi acomodarea la condițiile concrete au ca rezultat adaptarea la condițiile de mediu. În cadrul dezvoltării se vor evidenția momente de stagnare, de creştere sau regresie. Sub influența factorilor stresanți, tensionali sau stimulativi, exista întârzieri de apariție a unor condiții noi sau întârzieri de dezvoltare psihice propriu- zise în ansamblu, astfel pot exista întârzieri în evoluția comunicării verbale la copii

datorate fie unor deficienţe de auz, fie unei frecvente reduse a comunicării cu adultul.

În dezvoltarea psihică dependentele de conţinutul şi caracterul influenţelor sunt evidente, fapt pentru care metoda biografica solicita datele legate de nivelul de instruire a părinţilor, dotaţiile socio-culturale, profesionale şi preocupările celor din mediu imediat. Dezvoltarea psihică este finalitatea principala a procesului de învăţământ care se evaluează tocmai prin rezultatele dezvoltării psiho-cognitive, motivaţional-afective, aptitudinile.

Existenţa individului supusă determinărilor cauzale, organizată după structuri interne caracteristice şi având o dezvoltare, o evoluţie de la naştere până la moarte echivalează cu timpul sau durata vieţii, este marcată de schimbări, transformări a căror viteză este diferită pe diferite etape de vârstă şi la nivelul diferitelor componente psihice. Astfel viteza mare de dezvoltare înregistrată la primele intervale de vârstă. De asemenea există posibilitatea cunoaşterii schimbărilor şi transformărilor pe un interval de timp determinând astfel segmentarea vieţii în etape sau cicluri de dezvoltare în care se înregistrează stadii şi substadii. Stadialitatea poate fi comentata din perspective următoarelor paradigme:

1. Dezvoltarea este stadială, stadialitatea fiind legică.
2. Succesiunea stadiilor este obligatorie nici un stadiu neputând fi omis.
3. Stadiile interacţionează - Fiecare stadiu fiind pregătit de cel anterior şi pregătindu-l pe cel ulterior.

Pe lângă aceste paradigme se pun în evidenţă şi trei postulate de bază:

I. Postulatul diferenţierii - dezvoltarea în fiecare stadiu este fundamental diferită de dezvoltarea altor stadii.
II. Postulatul invariaţiei - fiecare stadiu are o poziţie invariabila, nu se schimba.
III. Postulatul conţinutului - fiecare stadiu are caracteristici ale majorităţii membrilor unei grupe de vârstă definită, în cadrul lor manifestându-se perioade de debut, de ascensiune sau de regresie.

4.

FACTORII DEZVOLTĂRII

Puţine sunt domeniile în care psihologii se pun de acord. Cu privire la ereditate, mediu, educaţie, cei trei factori ai dezvoltării, se recunoaşte în unanimitate rolul lor în dezvoltarea fizica chiar dacă în istoria gândirii psihologice au existat fie accente puse excesiv pe ereditate (ambientaliste) fie pe educaţie (interacţioniste). În literatura anglo-saxona figurează doar ereditatea şi mediul, educaţia fiind socotită în cadrul mediului social. De asemenea orientările în abordarea acestor factori precizează că trebuie pornit de la copil spre factori şi nu de la factori spre copil pentru că influenţele sunt multiple, diferite în diverse etape de dezvoltare, iar ponderea fiecăruia dintre factori în cadrul diverselor aspecte psihice este diferită.

4.1 Ereditatea

Este acea însuşire fundamentala a materiei vii de a transmite de la o generaţie la alta mesajele de specificitate ale speciei, grupului de indivizi sau indivizilor sub forma codului genetic. Materialele eredităţii sunt date de cromozomii din nucleul gameţilor şi citoplasmei. Acest material genetic se manifestă sub forma genotipurilor în cadrul căruia se transmit elementele de specificitate generală. Fenotipul este totalitatea caracteristicilor unui individ rezultată din interacţiuni primare cu mediul astfel încât fenotipul este varianta posibilă a genotipului.

Ereditatea este un complex de predispoziţii şi potenţialităţi ce diferă de la o simplă transmitere a însuşirilor antecesorilor, ea face ca anumite caractere morfologice (înalt, scund, picioare scurte, lungi) şi biochimice spre deosebire de însuşirile psihice, sa fie un rezultat al

determinărilor poligenetice. Diversitatea psihică umană are rădăcini ereditare dar nu se reduce la acestea fiind influențată de modul în care interacționează cu factorii de mediu favorizanți şi cu educația la timp şi corect realizată. Ereditatea este diferită de ceea ce se numeşte influența congenitala sau înnăscută unde sunt luate în calcul şi elementele dobândite înaintea naşterii în perioada de concepție sau de gestație, ea creează doar premisele optime sau critice ale intervenției, pentru fiecare individ sau fenomen psihic existând un moment optim al intervenției. Astfel legat de mers, limbaj, dezvoltarea operațiilor gândiri, există momente optime de intervenție în influențarea sau modelarea lor. Ereditatea este un dat care se exprima diferit în momente de vârsta sau rămâne ca latentă toata viața în absența factorului activator. O aptitudine pentru care exista potențialitate poate rămâne latenta toata viața dacă nu are un mediu stimulativ şi o educație artistica corespunzătoare. Predispoziția pentru anumite alergii rămâne latentă până la ivirea factorilor alergici. În cazul eredității însuşirile sunt selectate prin hazard. Din acest motiv controlul şi intervenția factorilor ereditari chiar la nivelul ingineriei genetice este greu de realizat.

Filogenetic, ereditatea este cel mai puțin investită în componentele comportamentului instinctiv. Aceasta specificitate se pierde în cazul în care subiectul uman este înconjurat de alte specii decât specia umană. De aici rezulta că sub aspectul comportamentelor instinctive ele nu se manifesta decât atunci când condițiile caracteristice specific umane se manifesta în grup. De aici ideea ca suntem slabi ca indivizi şi tari ca specie, cu dubla responsabilitate legata de faptul ca individul e dator cu calitatea lui de om, oamenilor şi responsabilitatea oamenilor în raport cu destinele fiecărui individ. De asemenea aparenta slăbiciune e de fapt expresia unei plasticități formative în cadrul căreia demersurile educative şi şansele favorizante ale mediului sunt hotărâtoare.

Ereditatea are în diverse aspecte ale vieții unele amprente mai puternice şi altele mai puțin evidente (şi

sangvinicul şi melancolicul pot avea voință). Aceeaşi trăsătură psihică la diverse persoane este rezultat al unor factori diverşi. Ereditatea ca premisă naturală cu acțiune probabilistică oferă fie o şansă (în cazul eredității normale) fie o neşansă (în cazul eredității tarate). În acest caz se urmăreşte valorificarea sau nu a eredității normale prin intervenții stimulative.

În cazul eredității tarate în funcție de gravitatea tarelor se încearcă compensarea în diverse grade şi valorificarea optimă în scop compensatoriu al laturilor psihice netarate. Din acest punct de vedere ereditatea ca factor al dezvoltării trebuie să fie legată de recunoaşterea influentelor mediului şi educației. Ereditatea acționează inegal asupra unor componente ale vieții psihice. Emotivitatea generală, unele elemente de patologia psihică, temperamentul şi aptitudinile au o marcă ereditară mai puternică, atenția, voința, caracterul sunt predominant produse ale educației. Biologic şi somatic ereditatea este mai marcată. Ereditatea conferă unicitate biologică ca premisă a unicității psihice. În selectarea potențialului unui individ intervine hazardul. Omul are cel mai mic echipament de comportamente instinctive fiind cea mai dependentă ființă de membrii propriei specii, iar comparativ cu viața animală are cea mai lungă copilărie.

4.2 Mediul

Mediul reprezintă totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect pe parcursul dezvoltării sale. Influențele mediului pot fi comentate în plan geografic (clima, relief), naturale, biologice (hrana, adăpost), sociale, familie, strada, grup de prieteni.

Acțiunea mediului poate fi directă - influența climei, hranei, influența condițiilor de locuit, a gradului de poluare. Influențele pot fi indirecte, determinate de tipul de activitate dominantă pe care îl practică. Nivelul de trai, gradul de

cultura şi civilizație, dotațiile tehnice influențează indirect domeniul în care se dezvoltă.

În funcție de distanța individului cu care interacționează vorbim de un mediu proximal şi distal. În cadrul mediului proximal intră obiectele, persoanele fizice, situațiile zilnice cu care individul intră în contact. Mediul distal este cel aflat la distanță mai mică sau mai mare ce poate fi adus în apropiere pin mijloace mass-media.

În cadrul mediului sunt incluse realitățile fizice, ansamblul de relații şi semnificații care prin interiorizare ajung să ne determine actele de conduită. (Pantelimon Golu).

Fenomenul de nişă de dezvoltare desemnează totalitatea elementelor cu care copilul intră în relație la o vârsta data.

Nişa de dezvoltare are în conținut:

a) obiecte şi locuri accesibile copilului de diferite vârste

b) răspunsurile şi reacțiile anturajului față de copil

c) totalitatea cerințelor adultului în raport cu copilul, vârsta la care se solicită şi nivelul performanței care se aşteaptă şi se pretinde să se realizeze activitatea

d) activitățile impuse, propuse şi acceptate de copil.

Nişa de dezvoltare e definită în culturi diferite, în profesii diferite ale părinților, în tipuri de familii diferite şi poate constitui demersuri de cercetare pentru gradul de dezvoltare al unui copil.

La nivel psihic, jocul ereditate –mediu este greu de tranşat şi din cauză că, aceeaşi trăsătură psihică poate fi rodul unor combinații de factori foarte particulari.

4.3 Educația

În sens larg este activitatea specific umană care mijloceşte şi diversifică raporturile omului cu mediul, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății şi a societății prin intermediul omului. (Edgar Faure). Educația este liantul dintre potențialitățile de dezvoltare date de

ereditatea individului şi oferta de posibilități furnizate de mediu.

Nevoile sociale modelează felul în care părinții se vor purta cu copiii lor, şi influențează comportamentul copiilor. Timpul pe care îl petrec copiii realizând diferite activități variază de la o cultură la alta. De pildă în grădinițele chineze, copii fac aproape totul împreună. Copiii învață uniformitatea acțiunilor şi importanța subjugării nevoilor individuale la cele ale grupului. Mamele africane acordă atenție capacități copilului de a oferi ajutor, iar mamele americane acordă importanța abilităților cognitive, pe când mamele occidentale adoptă practici care promovează atât autonomia fizică cât şi cea psihologică. Astfel tratamentele diferite duc la rezultate diferite cu privire la dezvoltarea personalității, iar fiecare societate are setul său particular de valori şi va vedea copiii în lumina valorilor sale.

Culturile individualiste sunt acele societăți în care independența este valoarea supremă şi unde copiii sunt crescuți pentru a deveni autonomi şi asertivi în contrast cu culturile colectiviste, care sunt acele societăți unde se pune accent pe dependența reciprocă a membrilor lor şi care îşi cresc copiii în spiritul conformismului social.

Fiind un posibil candidat la umanitate la naştere, omul se angajează în dezvoltarea complexă cu un dat ereditar, care in condiții specifice de viață intrauterină şi de naştere îmbracă forma fondului înnăscut, congenital pe care începe construcția personalității umane. Mediul social se impune ca factor al dezvoltării psihice nu prin conținutul reprezentat de prezența oamenilor şi al obiectelor, cât mai ales raporturile şi relațiile ce se stabilesc intre copil şi produsele mediului. Pe fondul ereditar şi înnăscut în mediul fizic şi social care creează condițiile dezvoltării, educația este acțiunea cu caracter stimulativ şi corectiv asupra procesului devenirii umane. Această influență poate avea caracter spontan sau intenționat, ocazional sau permanent.

Astfel ereditatea, mediul şi educația sunt determinanții personalității.

Ereditatea este premisa naturală a dezvoltării biologice şi psihologice, conținuturile procesului fiind date de mediu, procesul fiind controlat şi ghidat de educație a cărei cea mai activă componentă este învățarea.

Cu cât o funcție psihică este mai complexă cu atât ea depinde mai puțin de ereditate, mediul şi educația fiind cele care fac diferența.

5.

STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHICE

5.1 Delimitări conceptuale: ciclu, stadiu, perioadă

Planul dezvoltării ontogenetice se referă la dezvoltarea omului ca individ de la naştere pe întreaga perioadă a vieții sale, cu ritmurile specifice fiecărui stadiu al evoluției general umane, iar planul dezvoltării filogenetice se referă la evoluția omului ca specie superioară de la apariția ei până în prezent.

În psihologia vârstelor planul ontogenetic al dezvoltării este deosebit de important, realizându-se o etapizare pe perioade, cicluri şi stadii de dezvoltare.

Reperele psihodinamice reliefează faptul că, pe întreaga perioadă a evoluției sale omul se află într-o permanentă evoluție. În ontogeneza timpurie, se formează pe sine în relațiile cu mediul său fizic şi social şi având la bază datele sale ereditare şi înnăscute, moment în care reperele psihogenetice intră în discuție pentru că, este etapa de geneză a vieții psihice. Ajuns la maturitate acesta dobândeşte note caracteristice, reperele psihodinamice permițând analiza ei până la finele vieții.

Există o inegală abordare în timp a diferențelor perioadelor de vârstă.

Un ciclu delimitează schimbările semnificative manifestate în cursul vieții, atât din punct de vedere al caracteristicilor biologice, cât şi al celor psihologice şi sociale. Un stadiu desemnează o perioadă a dezvoltării caracterizată prin trăsături coerente şi structurale, cuprinzând limitele temporare între care profilul psihologic al omului capătă anumite particularități relativ constante în raport cu care el se individualizează.(ex: Intervalele de vârstă ale copilăriei între 0-11 ani, ale pubertății 11-15 ani, ale adolescenței 15-25 ani)

În interiorul fiecărui stadiu pot exista substadii în care se conturează particularități relativ constante ale intervalului respectiv de vârstă, în raport cu care se individualizează fiecare subiect. Exista în cadrul psihologiei vârstelor termenii de creştere, dezvoltare, maturizare care sunt procese specifice ce contribuie la delimitarea conceptuală a ciclurilor, stadiilor sau perioadelor de vârstă, în ciuda tuturor controverselor pe direcția clasificării etapelor de vârstă înaintată la diverşi autori. În cadrul acestor diferențe de puncte de vedere privind clasificarea vârstelor se constată că diferențele sunt doar de formă şi nu de conținut, de extindere sau restrângere a anumitor etape sau de luare în considerare a unor criterii diverse în baza cărora se realizează periodizarea. De la naştere până la moarte individul parcurge diferite trasee a căror rezultantă este traiectoria specifică a evoluției sale, pe această traiectorie el intersectează o multitudine de relații cu mediul natural, familial, şcolar, social, intersecție din care vor rezulta evoluții diferite ce vor marca evoluția lui finală. Pe acest traseu vor exista legități specifice, procese şi trăsături psihice specifice dezvoltării şi maturizării lui biologice, şcolare, psihologice atât pe diferite niveluri de vârstă cât şi la persoane de sex diferit. În constituirea etapelor de maturizare biologică, psihologică şi socială apar decalaje legice evidențiate prin aceea că maturizarea biologică se realizează mai timpuriu, maturizarea psihologică apare după 18 ani, dovadă că doar de la această vârstă se vorbeşte de discernământ şi responsabilitate psihologică, iar maturizarea socială vine în jurul vârstei de 24 ani.

Pe aceste decalaje legice existente intervin diferențele între vârsta biologică şi psihologică. Vârsta biologică este o variabilă egalitară pentru toate persoanele născute la aceeaşi dată. Vârsta psihologică este o variabilă diferită la diferiți indivizi ce se raportează la conduitele adaptative, la performanțele şi aparatul social diferențial al fiecărui individ şi se stabileşte fie empiric, după analiza performanțelor, fie ştiințific după psiho-diagnoză cu instrumente specifice. Particularitățile din punct de vedere

psihologic indică un nivel de normalitate, unul de supradotare, unul de subdotare şi un altul patologic. În psihologia vârstelor conceptele de ciclu, stadiu, perioadă slujesc logica ordonatoare a informațiilor privind transformările psihice succesive de la naştere până la moarte, transformări probabiliste potențate de schimbările condițiilor de mediu natural şi social în care evoluează individul.

A existat în istoria psihologiei o inegală abordare a diferitelor perioade de vârste, cel mai intens şi atent studiate fiind intervalele copilăriei pentru caracterul

spectacular al evoluției. Copilăria a preocupat atât pe generalişti, din perspectiva psiho-geneticii, a utilizării unor metodologii diferențiate, cât şi pe psihopatologi, din perspectiva unor comportamente specifice manifestate patologic la vârstele mici.

Vârsta adolescenței a fost în atenția cercetătorilor din perspectiva modificărilor biologice legate de sistemul muscular, osos, respirator, circulator, hormonal cu aplicație directă în activitățile sportive. A doua orientare se realizează către modificările sociale în raport cu care sistemele legislative şi juridice pun în discuție responsabilitățile mînoratului, caracteristicile de tutori, legat de adopții, de funcțiile ocupate în stat şi aşa mai departe. Cel mai puțin studiate au fost vârstele adulte (vârsta a treia) neglijate pentru că ies din relația socială productivă. Reorientarea contemporană vizează mai ales intervalul 0-6 ani în cadrul căruia se acumulează 75% din informația de o viață. Contemporaneitatea se reorientează şi spre bătrânețe, pentru că prin creşterea speranței de viață acest argument e din ce în ce mai numeros prin problematica social medicală pe care o ridică şi prin utilizarea la maxim a aportului acestor persoane. În ciuda acestor reorientări psihologia vârstelor şi-a păstrat în mod egal interesul pentru fiecare perioadă de vârstă dar şi-a formulat două întrebări de bază: una legată de existența unor criterii operative în etapa cărora să se facă periodizarea vârstelor; a doua legată de existența unor note definitorii care să dea

individualitate fiecărei etape. Astfel apar două tipuri de repere:

Reperele psihogenetice se referă la geneza, dezvoltarea particularităților intelective, comunicaționale, adaptative mai ales în cadrul vârstelor de creştere.

Reperele psihodinamice se referă la acele conduite şi manifestări, trăsături psihice manifestate pe parcursul întregii vieți. Ele folosesc la identificarea momentelor de schimbare din ciclurile vieții permițând descrierea probabilistă a dezvoltării personalității şi a reacțiilor specifice acestora. La diverşi psihologi reperele au fost diferite. De exemplu, la GESSEL – reperul îl constituie conduita adaptativă, la PIAGET - nivelul operațiilor mintale, la WALLON - dezvoltarea afectivității şi a eului afectiv, iar la FREUD - energia instinctelor cu accent pe instinctele de conservare, sexual şi pe teama de moarte.

Pentru psihologia românească există repere constituite din trei indicatori fiecare având limite ale extinderii până la etapa imediat următoare, astfel sunt considerate repere:

1. Tipul fundamental de activitate (suptul, jocul, învățarea, munca, creația, etc)
2. Tipul de relații în cadrul cărora e integrat individul (familia, şcoala, strada, grupul de prieteni, etc)
3. Tipul de contradicții pe care le trăieşte individul, sunt normale şi necesare, fiind rezolvate prin tendințele de echilibrare antientropice ale sistemul psihic uman. În cazul în care mediul, educația sunt instabile, dezorganizate, dezvoltarea psihică poate fi superficială, generatoare de anxietate, reacții agresive, de apărare.

Există tipuri de contradicții între:

- cerințele societății şi posibilitățile subiective de a le satisface,
- cerințele subiective (dorințe, aspirații) şi posibilitățile sociale de a le realiza, de a le satisface,

- structurile vechi şi noi indicate prin învechirea unor comportamente,
- diversele laturi ale personalității, între cea afectivă şi cea rațională,
- conştient - inconştient, între cenzura moralizatoare a eului şi instinctele, tendințele, gândurile ascunse.

Reperele psihogenetice se exprimă în compoziții complexe ce pun în evidență normalitatea sau abaterea.

Ierarhizarea reperelor evidențiază laturile pregnante ale unor vârste, ceea ce conduce la alegerea strategiilor educaționale. Ierarhizările de apariție a unor caracteristici psihice considerate a fi repere psihogenetice constituie indicatorii de retard sau debilitate.

Întârzierea dezvoltării după apariția normală a unor caracteristici psihice considerate a fi repere psihogenetice evidențiază carențe educative, condiții nefavorabile de mediu sau influența unor factori stresanți. Mecanismele care
stau la baza diferitelor repere psihogenetice sunt mai puțin evidente decât reperele însele.

5.2 *Ciclurile de dezvoltare ale omului – repere psihogenetice*

În dezvoltarea umană se evidențiază trei cicluri mari:

1. Ciclul de creştere şi dezvoltare, până la 20 de ani, cuprinde numeroase perioade şi substadii cu caracteristicile sale fiecare.
2. Ciclul adultului, de la 20 la 65 de ani sau ciclul inserției profesionale.
3. Ciclul de regresie, de la 65 de ani până la sfârşitul vieții.

În cadrul acestor cicluri se identifica repere psihogenetice. Aceste repere au următoarele caracteristici:

a) reperele se exprima complex, evidențiind normalitatea şi anormalitatea (abaterea);

b) prin ele se evidențiază caracteristicile de maxim activism, latura dinamică pregnantă, în funcție de care se pot stabili strategiile de intervenție optimă educațională;
c) întârzierile apariției unei caracteristici ce se constituie ca reper sunt un indiciu de retard evidențiind defectele de educație, de mediu sau de condiții de existență.

Înainte de perioada de evoluție ontogenetică propriu-zisă vorbim de o etapă care condiționează evoluția după naştere şi care este perioada intrauterina (debutul vieții.

Perioada intrauterină se caracterizează prin cea mai intensă creştere şi dezvoltare a ființei umane. La nivelul acestei perioade au loc influențe ce țin nu numai de sănătatea şi starea reproducătorilor, mama şi tatăl, cât şi de condițiile în care s-a realizat aceasta.

Pentru dezvoltarea intrauterina discuțiile se poarta în raport cu două aspecte:
1. organizarea sistemelor şi organelor fundamentale biologice ale viitorului copil.
2. poziția şi modul de a se hrăni al embrionului şi fătului.

Din perspectiva primului criteriu, al organizării sistemelor şi organelor biologice, distingem trei subetape:
1. Etapa 0-3 luni numită şi faza germinală.
2. Etapa de la 3-6 luni numită şi faza embrionului precoce.
3. Etapa de la 6-9 luni numită şi faza fetala tardivă.

În faza germinală are loc o diferențiere primară a organelor, formarea incipientă a sistemului nervos, precum şi formarea primară a encefalului. Date fiind apariția în această etapă a acestor organe fundamentale este importantă perioada primelor trei luni de sarcină.

În a doua etapă are loc cea mai intensă organogeneză. Este etapa în care se formează inima, stomacul, intestinele, ficatul, plămânii şi rinichii. Are loc dezvoltarea sistemului osos marcată prin apariția unor puncte de osificație cu aspect cartilaginos. Are loc de asemenea o dezvoltare a țesuturilor musculare şi adipoase, îşi continuă dezvoltarea sistemul nervos şi encefalul.

Orice naştere în acest interval poate fi un pericol pentru viața copilului pentru că nu s-a realizat încă o consolidare somatică şi o dezvoltare funcțională, fapt pentru care un astfel de produs este dependent de tehnica prin care sunt preluate aceste funcții.

În ultima fază, cea fetală tardivă are loc tocmai această dezvoltare intensă funcțională şi de consolidare somatică, fapt pentru care la sfârşitul acestui interval se realizează pregătirea pentru sistemul de viață extrauterin.

Din perspectiva celui de al doilea factor, al poziției şi modului de hrănire a fătului, se disting trei perioade:

1. Histotrofă în care hrănirea se realizează din substanțele nutritive ale oului intrat în trompă şi în care are loc cariokineza şi debutul straturilor embrionare.

2. De trecere când s-a realizat pătrunderea în uter iar hrănirea se realizează prin mucoasa uterină şi apoi prin sacul vitelin în care se afla fătul.

3. Hemotrofă în care hrănirea se face prin intermediul sângelui matern prin cordonul ombilical şi formațiunile ectodermice uterine străbătute de vasele sangvine.

Aceste doua criterii cu cele trei subetape caracteristice evidențiază şi existența unor factori obiectivi mai uşor sau mai greu observabili sub forma reacțiilor fătului.
- la 9 săptămâni sunt posibil de sesizat agitațiile motorii difuze.
- la 10 săptămâni se pot înregistra primele bătăi ale cordului.
- la 12 săptămâni au loc primele mişcări respiratorii, fapt pentru care plimbările în aer liber sunt o necesitate vitală pentru amândoi.
- la 16 săptămâni au loc primele mişcări digestive
- la 12-14 săptămâni au loc mişcări ale pozițiilor ce vor continua până la naştere.
- la 16-20 săptămâni se simte mişcarea picioarelor.
- în săptămâna 24 are loc primul strigat fetal.

În unanimitate se recunoaşte că există o reacție comunicativă începând de la 8 luni între făt şi cei din mediul înconjurător, fapt pentru care ambianța sonoră a acestui interval, termică, tactilă, precum şi comunicarea direcționată

sunt importante. Reacțiile comunicative sunt nu numai la agenții externi ci şi la cei interni ai organismului matern, reacții alimentare.

5.3 Anomalii înregistrate în perioada intrauterină

În perioada intrauterină există intervenții care prin aspectul lor nociv se constituie drept cauze ale anomaliilor copilului la naştere. Există câteva cauze distincte, fiecare cu tipul de influență, consecințe asupra fătului şi posibile malformații.

Există anomalii ce pot fi înregistrate pe toată perioada dezvoltării intrauterine:

- anomalii cerebrale ce dau debilitate mintală, calcifiere cerebrală asociată cu microcefalia şi hidrocefalia.

CAUZE: toxoplasmozele din organismul matern rezultate dintr-o igienă defectuoasă, dintr-o alimentație necorespunzătoare.

- încetinirea creşterii numerice a celulei nervoase care influențează dezvoltarea intelectuală ulterioară.

CAUZE: malnutriția, deficitul de calorii şi proteine.

- neînchiderea tubului neuronal concretizat în malformații de diferite tipuri

CAUZE: infecțiile în primele 3 luni de sarcină.

- malformații cardiace exprimate în deficit de văz şi auz, circulație sangvină deficitară

CAUZE: rubeolă la mamă în timpul sarcinii.

- malformații cerebrale grave cu implicații în evoluția intelectuală ulterioară

CAUZE: iradieri ale mamei în perioada de sarcină

- malformații şi debilitate generală

CAUZE: paraziții transmişi prin animalele de casă în sângele sau în organismul mamei.

- boli genetice cu cauze cunoscute sau necunoscute(1800 boli) transmise prin ereditate paternă sau maternă ca urmare a neglijării analizelor medicale corecte şi complete.

Astfel apar ca forme genetice: *Down (Mongoloidismul)*- una dintre cele mai cunoscute tulburări congenitale. Sindromul Down este un exemplu de aberație cromozomială imediat după concepție şi care rezultă în apariția unui al treilea membru la perechea cromozomială 21- ; *Sindromul Klinefelter* – apare doar la bărbați şi devine evident după pubertate, moment în care individul nu dezvoltă caracteristici masculine, ci începe să manifeste caracteristici feminine, cum ar fi creşterea sânilor şi lărgirea şoldurilor, însă se manifestă şi prin întârzieri ale inteligenței verbale, este tot o aberație cromozomială datorată apariției unui al treilea cromozom la perechea de cromozomi sexuali- ; *Sindromul Turner* este tot o tulburare a cromozomilor sexuali şi este cauzată de lipsa unui cromozom. Ca şi rezultat apare ca un eşec al dezvoltării caracteristicilor sexuale secundare şi sterilitatea-; *Daltonismul* presupune incapacitatea de a distinge culoarea roşie şi cea verde şi apare mai ales la bărbați predispoziția pentru diabet, pentru anumite malformații ce dau mâna de rață, 6 degete. Indiferent de anomalii unele fiind posibil evitate cunoscând cauzele fătul rezultat este o independență existențială, dovedesc tocmai faptul că înainte de naştere fătul este un organism cu independență şi stabileşte cu organul matern, cu mediul intrauterin şi extrauterin relații de comunicare.

Medicii evidențiază prin argumente ideea independenței existențiale a fătului. Reacțiile lui sunt:

- agitație difuză în primele 9 săptămâni
- bătăi ale cordului la 10 săptămâni
- mişcări respiratorii la 12 săptămâni
- mişcări ale traiectului digestiv la 13 săptămâni
- mişcări de poziționare a fătului şi membrelor la 14 săptămâni
- mişcările pleoapelor, buzelor, picioarelor la 16-20 săptămâni (mai evidente la gemelare)
- țipete slabe (strigătul fetal) la 24 săptămâni
- reacții de comunicare înainte de naştere la 8 luni inclusiv reacții de răspuns la stimuli sonori, termici, chimici.

Independența e sugerată şi de existența unor hormoni proprii de creştere, de chimismul intern, propriu al circuitului sangvin prin intermediul căreia are loc schimbul de substanțe nutritive (hrănirea) de gaze (respirația). Fătul are funcții de adaptare proprii inclusiv imunitate placentară. În acest fel se pune problema existenței unei evoluții normale fapt ce implică termenii de imatur şi prematur.

Prematuritatea funcțională propriu-zisă se caracterizează prin naşterea înainte de termen, greutate între 1500-2000 grame, dezvoltare nervoasă normală.

Primele luni de viață sunt grele, dar cu o îngrijire corespunzătoare şi un mediu normal se ajunge la refacerea handicapului.

Imaturitatea apare la copii născuți la termen (sau nu), nedezvoltat funcțional datorită unor cauze ce au intervenit în perioada uterină sau a unor incidente produse la naştere. Se evidențiază în insuficiența dezvoltării cerebrale şi pune în pericol viața noului născut.

5.4 Ciclul prenatal

Conform psihologiei româneşti există patru cicluri de viață:

1. ciclul prenatal

2. ciclul de creştere şi dezvoltare 0-25 ani cuprinzând copilăria 0-11 ani, copilărie care la rândul ei cuprinde stadiul sugarului 0-1 an, antepreşcolar 1-3 ani, preşcolar 3-7 ani, şcolarul mic 7-10 ani, pubertatea 11-15 ani, adolescența 15-25 ani

3. ciclul adult sau vârsta a doua cuprinzând tinerețea 25-35 ani, adultul precoce 35-45 ani, adultul mijlociu 45-55 ani, adultul târziu 55-65 ani

4. vârstele de regres sau vârsta a treia cuprinde trecerea la bătrânețe 65-70 ani, prima bătrânețe 70-80 ani, a doua bătrânețe 80-90 ani şi marele bătrân de la 90 ani.

In legătură cu ciclul prenatal ne interesează stadiul dezvoltării intrauterine particularitățile dezvoltării

embrionului şi anomalii de dezvoltare, reacții ale fătului în perioada intrauterină, naşterea şi semnificațiile ei.

Conform dezvoltării stadiale, stadiul intrauterin e pregătit de starea generală a partenerilor în momentul procreării şi pregăteşte stadiile următoare de dezvoltare ale organismului infantil unele anomalii, tulburări, întârzieri biologice sau psihologice avându-şi originea în această perioadă.

Vor exista trei factori care vor influența împărțirea perioadelor şi ele se leagă de poziția embrionului, modul de hrană şi organizarea şi diferențierea sistemelor organismului. Din punct de vedere al poziției embrionului întâlnim în cadrul primului subsistem situația în care oul se află în trompă, perioadă scurtă de timp în care celula se segmentează în foițe şi se constituie cele trei foițe embrionare ectodermul (extern), mezodermul (intermediar), endodermul (intern).

În al doilea stadiu oul se deplasează în uter o durată mai lungă de timp cuprinzând mai multe subetape în care se parcurg acele substadii care se încheie odată cu expulzarea la naştere. După tipul de nutriție întâlnim hrănirea histrofă în care hrănirea este realizată din secreția mucoasei uterine cu ajutorul stratului de celule tromboplatice. Într-un stadiu intermediar se realizează hrănirea atât din celule şi sacul uterin cât şi din organismul mamei astfel în al treilea stadiu hrănirea este hematrofă -se realizează din organismul matern prin circulația placentară, cordon ombilical şi vasele de sânge ale mucoasei uterine. Organizarea şi diferențierea sistemelor organice parcurge mai multe etape în care de la 0-3 luni este faza embrionară germinală în care se diferențiază organele interne (sistemul osos, țesuturile nervoase şi sistemul nervos inclusiv encefalul). Există o fază embrionară precoce 3-6 luni când toate organele din faza germinală suportă dezvoltări, a treia fază este faza embrionară tardivă 6-9 luni în care se realizează o intensă dezvoltare funcțională, consolidare somatică, după 7 luni putând survenii oricând naşterea.

Particularitățile dezvoltării embrionului şi anomaliile de dezvoltare

Dezvoltarea embrionară este în primele zile explozivă înregistrându-se o creştere de 8000 de ori ca mărime şi de 20 ori ca diametru. Creşterea embrionară este concomitentă cu o timpurie diferențiere a organelor şi sistemelor din cele trei foițe, astfel din ectoderm se vor realiza pielea, părul, unghiile organele senzoriale şi sistemul nervos ; din mezoderm muşchii, sistemul excretor, circular, respirator ; iar în endoderm ficatul, intestinele, glandele salivare. Se formează deci cele mai importante organe, ordinea apariției fiind următoarea:

-3 săptămâni – începe nutriția hemotrofă din sângele matern ca şi respirația prin oxigenul transportat de sânge

-6 săptămâni – capul este foarte mare, membrele sunt dezvoltate apărând articulațiile

-3 luni – fătul este un organism asemănător nou născutului, apare sistemul nervos, osos, muscular

-4 ½ luni – are loc prima mişcare a copilului în uter

-7 luni – este aproape gata pregătit de naştere. În aceste condiții dezvoltarea sistemului nervos cunoaşte şi ea o evoluție care începe din a 15 a zi sub forma plăcii neuronale care ulterior se îngroaşă formând tubul neuronal cu capul din care se va dezvolta encefalul.

-6-9 luni – are loc dezvoltarea analizatorilor care au la naştere potențialitate de lucru.

Creierul e un organ aproape ereditar cu programe integral construite. Ordinea apariției este: apar întâi mecanismele şi organele care asigură viața vegetală intrauterină cu fenomenele biologice fundamentale, într-o etapă următoare apar nervii care participă la funcțiile de apărare şi echilibrare şi mai târziu apar organele senzoriale, sistemul nervos şi mecanismele expresiilor emoționale.

Influențele mediului asupra dezvoltării prenatale

În primele stadii ale perioadei fetale are loc dezvoltarea cea mai accelerată a creierului iar fătul este cel mai susceptibil la influențele de mediu transmise de mamă.

Cei mai cunoscuți factori teratogeni pot fi grupați în trei categorii: droguri, boli şi nutriție. Aceşti factori teratogeni precum alcoolul sau cocaina traversează placenta maternă şi interferează cu dezvoltarea fătului.

Efectele negative ale *alcoolului* în perioada sarcinii pot dezvolta la copii sindromul alcoolic fetal (FAS foetal alcohol syndrome). La nivel fizic, copiii născuți cu FAS au statură mică, cap mic, maxilarul slab dezvoltat, distanță mare între ochi şi un nas scurt. La nivel psihic, apare întârzierea mentală, iar la nivel sistemului nervos central apar semne precum hiperactivitate, câmp atențional redus, tulburări de somn şi funcționare deficitară a reflexelor. Potrivit unor date, chiar şi consumul moderat de alcool afectează fătul, dar efectele sunt mai moderate şi se regăsesc în copilăria târzie.

Copiii născuți de mame care fumează mult sunt în general mai mici, pentru că *nicotina* produce constricția fluxului sangvin către placentă, reducând aportul nutritiv către făt. Cu cât fumează mai mult în perioada sarcinii, cu atât sunt mai mari şansele ca bebeluşul să se nască prematur. Există studii care arată că, există o incidență mai mare a problemele comportamentale şi a dificultăților de învățare la copiii ale căror mame au fumat în timpul sarcinii. În comparație cu alcoolul, nicotina nu are consecințe atât de dramatice, mai ales pe termen lung.

Bebelişii consumatorilor de *droguri* sunt expuşi la riscuri precum naştere prematură, greutate mică la naştere, moartea în timpul somnului, dizabilități neurologice. De aici o mulțime de efecte negative, mai ales pentru că bebeluşul nu poate intra în interacțiuni sociale, el fiind iritabil şi greu de liniştit.

Rubeola sau pojărelul este cea mai periculoasă dacă este transmisă în primele săptămâni de sarcină. Ea poate duce la orbire, surditate, handicap mental, reprezentând unul din cei mai periculoşi agenți pe care îi poate întâlni copilul nenăscut. Prevenirea acestui pericol se face prin vaccinarea femeilor în copilărie.

Femeile infectate cu virusul HIV (Virusul Imunodeficienței Umane) prezintă un risc crescut pentru transmiterea virusului la copilul nenăscut. Dacă o femeie este purtătoare de HIV, există riscul de 10%- 30% ca nou născutul să fie şi el afectat. *Sida* (Sindromul Imunodeficienței Achiziționate) este afecțiunea gravă produsă prin infecția cu virusul HIV

Fătul depinde în totalitate de mamă pentru dobândirea hranei. Dacă fătul nu obține o cantitate suficientă de elemente nutritive, atunci o va obține direct din corpul mamei.

În consecință, există mulți agenți de mediu care pot avea efecte asupra sănătății copilului nenăscut. Teratogeni precum radiațiile, plumbul, mercurul, amfetaminele, herpesul genital, variola pot traversa placenta maternă cauzând probleme fizice şi, apoi, psihologice.

6.

COPILUL DE LA 0 LA 3 LUNI

Naşterea realizată la 267-280 zile este pregătită de realizarea unor secreții hormonale şi de poziționarea fătului în poziția de naştere.

Etapele naşterii sunt: dilatarea canalului şi angajarea fătului în canal, expulzarea fătului, expulzarea placentei, expulzarea prin contractări ulterioare a altor secreții.

Naşterea este un fenomen natural şi fiziologic, normal dar trăit subiectiv şi obiectiv atât de mamă cât şi de copil. Legat de trăiri şi de situații care au provocat şocul sunt semnalate câteva poziții de angajare a fătului: capul în canalul suficient dilatat; capul în canal şi canalul insuficient dilatat, care poate provoca asfixierea fătului, strangularea lui cu cordonul ombilical sau amputarea unui organ corporal în jurul căruia se înfăşoară cordonul; poziție transversă în canalul dilatat sau nu, ducând la o naştere foarte grea, traume, caz în care se încearcă fie introducerea manuală, fie cezariana; poziție angajată invers extrem de periculoasă pentru mamă şi copil fapt pentru care necesită intervenția operatorie (sesizată radiografic).

La naştere nou-născutul are următoarele caracteristici:

- capul un sfert din înălțimea totală
- şase zone osoase moi numite fontanele care permit creşterea în volum a cutiei craniene, dezvoltarea creierului şi naşterea uşoară.
- pielea are aspect roşiatic şi pliat.
- poziția este pliată fetală
- membrele sunt scurte
- sistemul nervos imperfect şi cu program redus de funcționare
- greutatea 3300 – 3500 grame

- lungimea 49 – 50 cm la băieți scăzând în primele zile 10% din greutate pe care o reface în următoarele 2 săptămâni dacă alimentația e corectă.

Primul țipăt marchează că este viabil şi acestuia i s-au acordat semnificații filozofice, biologice din cele mai diverse.

Din punct de vedere filozofic țipătul este de durere la presimțirea mizerii vieții. Freud consideră că protestul în fața necunoscutului, regretul inconştient al părăsirii pântecului mamei. Rose Vincent crede că este expresia durerii la trecerea bruscă din mediul confortabil intra-uterin la mediul mai puțin sigur şi intens solicitant în care a întrat. Primul țipăt este un fenomen complex determinat de un şir de fenomene cum ar fi umplerea bruscă a plămânilor cu aer, este primul contact cu o năvală de impresii vizuale, auditive, termice, kinestezice, moment în care se excită comun şi reflex laringele şi faringele. Primele echilibrări termice, respiratorii, de hrănire activă şi de asimilare independentă au loc în primele două ore de viață şi în primele două săptămâni. Astfel, trecerea de la mediul lichid la cel aerian impune echilibrarea respirației cu primele antrenări ale activității plămânilor, activitate îngreunată de transferul aerian dificil nazal unde se mai găseşte încă lichid amniotic. Trecerea de la digestia parazitară prin sângele matern la cea alimentară ce presupune inițierea în funcțiune a stomacului, tubului digestiv şi la echilibrarea asimilării independente. Trecerea de la temperatura relativ constantă 36 grade la temperatura variabilă 18 – 26 grade, impune activarea termoreglării realizând şi vitalizarea organismului. Trecerea de la imunitatea placentară la imunitatea personală care îi va da rezistență la viruşi asigurându-i starea de sănătate. Trecerea de la existența unor organe de simț lipsite de stimulări la stimulări diverse adresate diferitelor modalități senzoriale pentru care analizatorii sunt specializați. Trecerea de la viața fără efort la reacțiile complexe comportamentale, primele eforturi fiind legate de eforturile naşterii, efortul de supt, la efortul determinat de

primele mişcări haotice ale membrelor etc. În tot acest interval ereditatea are un rol important dar foarte importantă este viața socială, familia şi comportamentul ei care pot fi surse de învățare cognitivă, afectivă şi de formare a primelor trebuințe cu orientare pozitivă sau negativă.

6.1 Viața senzorială

Pentru intervalul 0–3 luni viața senzorială şi emoțională este relativ bogată. Apar contactele cu o mulțime de informații şi cu expresivitățile emoționale, figură, ton afectiv, relațiile cu adulții.

Relativ săracă viață motorie îmbogățită treptat cu evoluții spectaculoase astfel la început activitatea motorie este reflex necondiționat incluzând reflexe alimentare (suptul şi înghițitul) reflexe de apărare inclusiv reflexul rotulian ca formă a reflexului de apărare (clipitul) reflexele posturale de menținere în poziție verticală sau culcat, reflexele de tuse, strănut, căscat, sughițat.

Pe baza acestor reflexe sunt câteva tipuri de mişcări, unele înnăscute (prezente în momentul naşterii) altele haotice manifestate în primele zile de viață, învățate în decurs de 3–5 săptămâni, iar la 2 luni mişcări reflexe necondiționate ce vor ocupa un loc important în evoluția copilului, la 3 luni apărând primele mişcări intenționate importante pentru manipularea obiectelor. Se constată modificări ale trebuințelor, unele apărând, altele dispărând, toate evoluând de la biologic spre social. Intervalul între veghe şi somn modificându-se prin lărgirea timpului de veghe, aduce în discuție veghea activă cu informații vizuale, auditive, termice, tactile, kinestezice cât mai diverse considerându-se că utilizarea senzorială grăbeşte mielinizarea iar mielinizarea conduce la perfecționarea funcțiilor analizatorilor. În ordinea apariției şi influențări senzoriale ilustrează şi arhaismul unor analizatori vom prezenta senzațiile la această vârstă.

Senzațiile gustative se asociază trebuinței biologice de hrană, zona receptorilor gustativi fiind mai extinsă decât la adulți cuprinzând toată limba, cerul gurii, obrajii, fapt pentru care sugarul este foarte sensibil la modificările de gust ale laptelui. Senzațiile gustative determină reacții la gusturile fundamentale diferite de reacțiile adultului şi anume o sensibilitate mărită la dulce şi acru şi slabă la sărat şi amar. Se explică prin adaptarea pozitivă legată de existența acestor gusturi în alimentația normală a copilului.

Senzațiile olfactive sunt puternic prezente la sugar care reacționează la mirosuri simple şi puternice prin mimică. Prin emotivitate pozitivă, prin puls puternic. Cavitatea nazală trebuie complet dezvoltată (abia după 6 ani apare epiteliu pigmentat) face ca şi respirația nazală să-i fie îngreunată şi prin absența reglajului respirator şi prin existența lichidului amniotic.

Senzațiile tactile intră în aceeaşi categorie a sensibilității arhaice şi se raportează la caracteristicile pielii, tegumentelor care sunt acoperite de colesterină care înlăturată dă pielii un aspect roşiatic, piele care anatomic şi funcțional este ne-maturizată are inervații reduse de unde şi termoreglarea mai dificilă. Senzațiile tactile sunt neuniforme în diferite zone, mai mari în palme, tălpi, obraji, pleoape şi mai mică pe spate, coapse şi cu o formă specială de manifestare la nivelul bordului costal. Sensibilitatea la durere este mai mică decât a adultului, iar sensibilitatea termică determină reacții de plăcere la cald iar la frig reacții organice şi de neplăcere, manifestate prin plâns.

Sensibilitățile ce reprezintă achizițiile noi în plan uman vor avea o evoluție distinctă astfel: senzațiile vizuale sunt până la trei ani un fel de pipăit la distanță, ochiul fiind diferit de al adultului ca formă, mărime şi funcționalitate, astfel este mai mare ca la adult sferic şi umed cu coeficient de refracție mai mic, cu retina şi țesutul nervos incomplete, deoarece mielinizarea (nervul optic) apare abia la trei săptămâni. Vede din prima zi dar fără aprecierea distanțelor, mărimilor, formelor, acestea formându-se ca urmare a coordonării vizuale cu cea kinestezică inclusiv.

Kinestezia oculomotorie care abia acum e antrenată. Se crede că la trei luni vede colorat iar secreția lacrimală apare la trei săptămâni sau o lună fapt pentru care febra crescuta la copii poate duce la orbire dacă ochiul nu e protejat, umezindu-l artificial. Apar pe baza a ceea ce vede, reflexul de orientare către un obiect sau stimul, reflexul de apărare prezent şi la adult, reflexul pupilar, iar la două luni are loc prima acomodare a curburii cristalinului şi prima fixare a divergenței şi convergenței globului ocular, de aceea până la două luni nu trebuie să-i fie prezentate obiecte la distanță foarte mică, este din acest moment apt pentru percepții spațiale complexe.

Senzațiile auditive au un rol foarte important în integrare, au la această vârstă caracteristici speciale, astfel urechea este invadată încă de lichidul amniotic care face ca igiena urechii să fie foarte importantă în primele două săptămâni, până la resorbire. Pavilioanele sunt mari față de dimensiunea feței şi se normalizează la cincisprezece ani. Conductul auditiv extern este mai scurt şi se normalizează la trei ani (atenție la beţişoarele de curățat) există predispoziții către otite determinate de faptul că trompa lui Eustache este comună, urechea comunicând cu gâtul în timpul suptului. La nivelul sensibilității auditive încă din perioada fetală există reacții de tipul tresăriri, modificări de respirație, puls, la zgomote, la trei săptămâni orientându-se după sursă, la trei luni după intonație, la patru luni după muzică. În primele zile reacționează doar la 50% din stimulii auditivi, la o lună la 63%, la două luni la 78%, deci creşterea sensibilității auditive este foarte importantă în primele luni de viață. La un nivel general, tipul de sunet care atrage cel mai mult atenția este vocea umană, preferând voce feminină sau tonuri caracterizate prin intonație exagerată, tonuri mai înalte şi multe ridicări şi coborâri ale vocii.

Ca o caracteristică generală este faptul că secvența cerebrală intră în acțiune din primele ore de viață, iar excitabilitatea şi reactivitatea sunt diferite când apar reacții la oboseală, paradoxale. Senzațiile nou-născutului sunt diferite de ale adultului, pragurile minimale şi maximale au

valori apropiate. Pragurile diferențiale sunt grosolane iar viteza de transmisie a impulsurilor, relativ lentă, dezvoltarea şi mielinizarea grăbeşte perfecționarea funcționării, iar funcționarea accelerează mielinizarea.

Caracteristicile primelor trei luni sunt: - prezența reflexelor necondiționate cărora li se alătură primele reflexe condiționate caracterizate prin:

- număr mare de întăriri pentru formarea lor datorită gradului de dezvoltare a analizatorilor;
- mare instabilitate după formare unele apar altele dispar datorită particularităților scoarței cerebrale;
- fazele de orientare, organizare şi automatizare în formarea reflexelor sunt mai largi, excepție făcând reflexele alimentare la care faza de organizare e foarte scurtă;
- viteza de formare depinde de particularitățile de tip de activitate nervoasă superioară – ANS (structurile temperamentale).

Reflexele condiționate reflectă potențialul asociativ al activității nervoase superioare. Astfel în primele zile şi săptămâni dezvoltarea sensibilității are valoare biologică apoi se sociabilizează. Un rol important îl au senzațiile interne care asigură informarea privind starea de funcționare biologică exteriorizându-se prin reacții spasmodice, rictus, plâns (reglat subcortical). Tonalitatea, intensitatea şi calitatea lor evoluează în timp.

Aşadar nou născuții vin pe lume echipați cu o gamă largă de abilități. Vederea şi auzul sunt destul de dezvoltate pentru ca bebeluşii să se orienteze spre alți oameni, iar pattern-urile motorii, precum respirația, suptul, plânsul, pot fi observate deja în stadiile târzii ale vieții fetale, indicând faptul că creierul este destul de avansat pentru a regla o serie de funcții de bază care sunt necesare vieții din lumea externă. Astfel viața unui copil începe din momentul concepției şi nu de la naştere.

6.2 Afectivitatea

Afectivitatea se realizează ca urmare a adaptării biologice, adaptare care fiind dificilă în primele luni creează reacții afective negative sub forma plânsului ca avalanşă de țipete, evoluând către plânsul adevărat, cu lacrimi către sfârşitul intervalului.

La trei luni 85% din stările afective sunt negative şi numai 15% sunt pozitive legate tot de satisfacerea trebuințelor biologice. Ulterior complicarea relațiilor cu adultul va modifica acest raport, relația cu adultul fiind foarte importantă şi pentru comunicarea prin mijloace neverbale ale expresivității emoționale, a trăirilor afective.

Zâmbetul apare la o lună şi jumătate, la două luni râde, iar prezența adultului creează o înviorare care asociată cu zâmbetul determină aşa-numita reacție de activare. Reacția respectivă conduce spre experiența aşteptărilor şi a intenționalității.

Bebeluşii vin pe lume cu anumite caracteristici înnăscute –ritmuri de hrănire, cicluri veghe– somn, însă acestea trebuie să se adapteze la cerințele lumii exterioare. Aceste caracteristici sunt relativ flexibile, astfel debutul în socializarea copiilor începe chiar la naştere. Stabilirea relațiilor cu alți oameni este una din cele mai importante sarcini ale copilăriei, formarea de relații rămânând o sarcină pentru întreaga viață, relațiile oferind contextul în care se dezvoltă toate funcțiile psihologice ale unui copil.

6.3 Reacții motorii

Ceea ce face un bebeluşi depinde de dezvoltarea creierului său, iar acesta depinde de ceea ce face bebeluşul şi cât de mult face. În timpul vieții fetale şi în primii ani de viață are loc o creştere spectaculoasă a creierului care îl ajută pe copil să dezvolte cât mai multe activități. Stimularea de tip feed-back, trăită ca rezultat al angajării în

activitate, joacă un rol important în promovarea dezvoltării viitoare a creierului. Copii crescuți în condiții severe de deprivare vor avea întârzieri în dezvoltare. În absența oportunităților de a-şi exersa facultățile, dezvoltarea neurologică va fi încetinită şi deviată. Creierul, experiența şi comportamentul sunt strâns legate.

Alături de reactivitatea specifică reflexelor necondiționate, alimentare, de apărare, rotulian, postural, de tuse, căscat, strănut sau sughiț, apar mişcări haotice şi mişcări învățate începând din săptămâna a 5-a iar la 3 luni apar primele mişcări intenționate foarte importante pentru apucarea şi manipularea obiectelor.

7.

COPILUL DE LA TREI LA ŞASE LUNI

Numărul orelor de somn se reduce la 15 ore iar mărirea stării de veghe face ca reacțiile să fie mai liniştite iar intervalul activ manifestat prin conduitele sugarului în raport cu obiectele de care se agață şi le mişcă sau în raport cu adultul pe care îl priveşte şi îl ascultă

Echilibrarea cu mediul este mai largă iar dinamica corticală se dezvoltă pe linia reflectării unor relații mai complexe cu realitatea.

7.1 Viața senzorială

Puternic dezvoltate cele gustative cu discriminare a alimentației obişnuite, senzațiile vizuale se dezvoltă asigurând vederea binoculară, mecanismele de reglare a vederii la distanță şi la aproape, percepându-se clar culorile cu preferință pentru galben, roşu, albastru şi verde, simpla vedere transformându-se în privire, căutare cu ochii.

Senzațiile auditive se perfecționează pe direcția diferențierii vocilor cunoscute şi necunoscute, a persoanelor afectogene sau nu, reacționând chiar la modificări ale intonației. Structurile sonore diferențiate vor constitui baza pentru dezvoltarea vorbirii, se dezvoltă senzațiile tactile, kinestezice cu rol foarte mare în perceperea obiectelor în care e implicată kinestezia oculomotorie. Pentru prima oară apar percepțiile, fenomenele caracteristice intervalului 3 – 6 luni datorită dependenței de stimuli tactili şi auditivi.

Percepțiile sunt activități de cunoaştere şi adaptare sub aspectul localizării surselor sonore sau luminoase şi au la bază reflexul necondiționat care activează atenția involuntară făcând ca un obiect din jur să se impună ca obiect al percepției detaşându-se de fond, dar reflectat pe

acest fond. Pe baza percepțiilor se formează primele reprezentări, dovada fiind aşteptările vizuale prin care o experiență anterioară este conservată şi evocată. Dezvoltarea senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor, primelor forme de atenție şi primelor capacități mnezice sunt legate de dinamică corticală care s-a stabilit şi are un înalt nivel de funcționare ca urmare a solicitărilor mediului.

7.2 Afectivitatea

Emoțiile se formează din efectele primare şi au o bipolaritate evidentă în expresiile emoționale, reacțiile, mimică, comportamentele motorii complexe, precum şi modificările vegetative. Ca trăiri afective predomină cele pozitive aflate în proporție de 65% în raport cu cele negative.

Apare mirarea, uimirea la vederea unei jucării sau a unei persoane noi, mânia cu accese scurte mai ales legate de obstacolele în calea satisfacerii trebuințelor. Frica legată mai ales de prezența persoanelor străine şi a jucăriilor ciudate, ambele având ca bază instinctele de apărare. Curiozitatea bazată pe reflexul de orientare care este un indice al inteligenței trebuie întotdeauna satisfăcută.

Apare râsul după cinci luni, zgomotos, în hohote, în relația cu adultul, care prin natura sa corticală, dovedeşte nivelul de socializare la care a ajuns. Se menține plânsul ca expresie a durerii, protestului, fricii şi apar în relația cu adulții primele simpatii şi antipatii. Întreaga afectivitate are o evoluție complexă sub aspectul conținutului bipolarității, legată de expansiunea cunoaşterii care este favorizată şi de particularitățile motricității sale.

7.3 Motricitatea

La patru luni zona de proiecție corticală a motricității este complet mielinizată, fapt ce favorizează apariția

mişcărilor specializate, a primelor elemente de intenționalitate. Primele mişcări sunt ale capului şi gâtului, de pe o parte pe alta şi posibilitatea de a avea poziții şezând sprijinit sau nu, inclusiv de a sta comod în brațele mamei. La patru luni duce toate obiectele la gură.

La şase luni mişcările au caracter controlat, joc cu obiectele, apucare, împingere, mişcare astfel încât alături de mişcările haotice specifice 0 – 3 luni care scad treptat apar mişcările adaptative de apucare, mişcările de imitație şi mişcările coordonate, precise legate mai ales de activitatea alimentară. Apar primele forme de sonorizare care departe de a fi acte de comunicare sunt excitațiile vocale care pregătesc vorbirea. Gânguritul având în prima fază şir de vocale sau consoane, articulații de vocale care într-o fază superioară se asociază în silabe, nici ele încă nefiind reacțiile vorbirii, dar pot fi asociate unor trebuințe alimentare.

A doua fază numită lalațiune reprezintă etapa pregătitoare pentru comunicarea verbală. Alături de aceste forme sonore de comunicare a intențiilor la şase luni există posibilitatea decodificării limbajului trupului adultului, mişcarea mâinii şi a capului, expresivitatea emoțională.

8.

COPILUL DE LA ŞASE LA DOISPREZECE LUNI

Pentru intervalul şase – doisprezece luni există câteva caracteristici importante. Astfel se observă:

- ritm accelerat al dezvoltării psihice ca urmare a îmbogățirii relațiilor cu adultul;
- apariția stărilor de intensă sociabilizare;
- apariția şi dezvoltarea bazelor limbajului şi a relațiilor verbale;
- modificarea raportului somn-veghe, somn 12 ore iar veghea este activă plină de jocul cu obiectele.

Jocul cu obiectele, relația cu jucăria sunt importante pentru că se trece de la motivația intrinsecă legată de satisfacerea trebuințelor biologice la motivația extrinsecă legată de curiozitate, mare atractivitate având jucăriile sonore, mişcătoare, uşor de asamblat.

Imitația activă se constituie ca bază a procesului de cunoaştere fapt pentru care adultul model trebuie să evite comunicarea verbală infantilă, gestică complicată

Progresele masive sunt pe linia motricității, prima mare cucerire a spațiului la această vârstă, umblă în două picioare, la început cu sprijin apoi independent. Viteza mersului este în funcție de structura temperamentală, experiențele anterioare şi relațiile cu adulții.

8.1 Procesele cognitive

Apărută în etapa trei – şase luni percepția se perfecționează, devine tot mai complexă şi este controlată vizual şi tactil, făcând posibilă aprecierea distanțelor prin deplasarea la obiect. Aprecierea formelor prin rolul pe care îl are culoarea în delimitarea obiectelor percepute.

Ursula Şchiopu vorbeşte despre reacția la oglindă în care se recunoaşte la şase luni, recunoaşte şi caută persoana care îl însoțeşte la opt luni. Reacțiile la această vârstă devenind o dezvoltare intelectuală pe care comportamentul cimpanzeilor nu îl oferă nici la adulți.

Reprezentările auditive se formează la şase luni când recunoaşte vocile de la distanță, cele vizuale la nouă luni când caută obiectul pierdut, cele tactile la opt – nouă luni când identifică după pipăit persoana aflată lângă el.

Particularitățile memoriei

Memoria la această vârstă constituie o modalitate principală de echilibrare cu mediul, de valorizare a experienței anterioare făcând posibilă stocarea de informații, evocarea lor selectivă involuntară, identificarea pe această bază a obiectelor deja cunoscute, a persoanelor spațiului de viață, fapt ce asigură premisa pentru o corectă satisfacere a relaționării cu mediul în condițiile concrete pe care le oferă acest mediu. În forma în care se realizează, memoria lui are caracter concret cu rol biologic legat de satisfacerea trebuințelor. Este puternic influențată de comportarea verbală a celor din jur, de asociațiile verbale ale denumirii obiectelor concrete cu indicarea acestor obiecte, bază pentru decodificarea semnalelor ulterioare. Pe baza memoriei vizuale recunoaşte obiectele, pe baza celei auditive recunoaşte voci, sunete şi structuri sonore, pe baza celei gustative îşi manifestă primele preferințe alimentare iar pe baza celor olfactive e atras de elementele plăcute şi le respinge pe cele neplăcute.

Limbajul

Propune în egală măsură şi decodificarea formelor de limbaj verbal dar şi a celui nonverbal şi paraverbal astfel decodifică zâmbetul adultului, gestica mâinilor, intonațiile, acestea constituind şi la vârstele ulterioare element de fixare a informației.

Comunicarea verbală este raportată la regulile de formare a reflexelor condiționate deoarece cuvântul este

inițial un excitant sonor simplu, după gânguritul şi lalațiunea din perioada anterioară; prin imitație copilul reproduce silabe, intonații iar pronunțiile întâmplătoare trebuie întărite. Pronunția întărită devine ca utilizare extinsă dar nu e acoperită de semnificații, nu are funcții gramaticale, evidențiindu-se două aspecte: competența, performanța.

Competența se referă la capacitatea de a înțelege limbajul adultului, ce i se spune, ce i se cere, ascultă de ordine, de interdicții precum şi indicații orientative. Performanțele sunt scăzute pentru că vizează capacitatea de a utiliza cuvinte.

Limbajul are caracter pragmatic, evidențiat prin forma bisilabică prin care prescurtează astfel încât maşina devine „şina"; holofraza formată din două silabe în forma de frază. În acelaşi timp caracterului pragmatic i se adaugă cel social întrucât aşa cum evidențiază Hull „spațiul dintre persoanele care comunică are funcție de comunicare specifică ce poartă numele proxemimică.

Existând un spațiu intim cu maximă încărcare de afecțiune manifestat prin apropierea feței copilului de a mamei, a îmbrățişării trupului, este în aceeaşi măsură expresia afectivă şi sentiment de siguranță. Există un spațiu mai personal mai socializat în interiorul căruia apare intenția de mers şi în cadrul căreia relația afectivă deşi prezentă e valorificată doar la distanță.

La adult spațiul personal e mai restrâns iar invadarea lui creează disconforturi. Spațiul social este spațiul de autoritate în care se comunică decizii şi pe care adultul îl foloseşte pentru demonstrarea autorității.

8.2 Dezvoltarea mişcărilor:

Constituie baza elementară a conduitelor şi la această vârstă se caracterizează prin nivelul maxim de imitație motorie ca sursă a învățării mişcărilor mai ales a celor legate de formarea deprinderilor şi de manipularea obiectelor.

Ansamblul mişcărilor este asociat de corelația mişcărilor picioarelor şi mâinilor precum şi de pronunția cuvintelor care îşi asumă rolul de dirijare a mişcărilor. Dacă la şase luni doar 30% din mişcări sunt dirijate, la şapte luni se dublează cantitatea iar la un an 80% pot fi dirijate.

Marea achiziție a acestui interval de vârstă este învățarea mersului, mişcările legate de mers au fost pregătite prin încercările de câştigare a echilibrului vertical astfel la:

- 6 luni din poziția şezând se ridică în patru labe cu sprijin pe pat şi pe podea,
- 6-7 luni au loc primele încercări de ridicare în picioare susținut de pat, fapt pentru care cerințele legate de construcția lui trebuie să-i asigure securitatea, să-i favorizeze vizibilitatea şi calea liberă,
- 9 luni se ține singur un pic,
- 10 luni merge sprijinit, dovadă că se exersează echilibrarea verticală,
- 11 luni merge de mână,
- 12 luni face singur paşi.

Mişcările mâinilor se dezvoltă prin manipularea obiectelor, prin ajutorul acordat de adulți şi prin influențele vorbirii cu adultul, evidențiindu-se caracteristicile inteligenței senzorio-motorii în care la acest interval de vârstă se formează reacții circulare terțiare, fiind pe de o parte actele inteligente dar şi particularitățile inteligenței sociale.

J. Piaget identifică câteva conduite ale acestei vârste şi anume:

- 9 luni conduita suportului prin care pentru a prinde jucăria aflată în mâna întinsă a adultului trage de mână prin extensie pentru a-şi apropia obiectele,
- 10 luni trage de fața de masă,
- 11 luni apare conduita sforii când ca un adevărat vrăjitor trage de sfoara jucăriei deplasând-o iar mai târziu ridică obiectele atârnate de sfoară,
- 12 luni, având reprezentarea absenței obiectelor, e vizibilă conduita bastonului când pentru a ajunge la obiectele aflate la distanță îşi prelungeşte brațul.

Dovedeşte că inteligența senzorio-motorie este în acelaşi timp o inteligență practică de învățare de noi mijloace de combinare a acestor mijloace utilizând datele experiențelor anterioare.

H.Wallon precizează legat de dezvoltarea activității că interval până la un an este o îmbogățire vizibilă a trăirilor afective şi modului lor de manifestare, astfel: la şapte luni râde în hohote, la opt se intimidează în fața străinilor, la nouă luni simulează plânsul, la zece recunoaşte adultul simulant, iar la unsprăzece luni îşi manifestă supărarea ocolind privirea celui care-l supără.

Reactivitatea emoțională este complexă, diferențiată prin cuvinte şi este dirijată pentru că râde când e lăudat, bate obiectul de care s-a lovit, conştientizând relația.

8.3 Complexe caracteristice vârstei

Aşa cum apăreau conduitele în sfera motorie tot astfel în sfera activă apar următoarele complexe caracteristice vârstei:

COPLEXUL SERVAJULUI – legat de activitatea suptului şi de imagoul matern (imagoul – reprezentări inconştiente, clişeele ce se referă la un anumit personaj) clişeu care serveşte la interpretarea altui personaj ca suport pentru judecăți despre el şi despre dezvoltarea sentimentelor față de el. Servajul este cea mai arhaică şi cea mai strânsă legătură ce uneşte copilul de mamă – expresie a dependenței lui.

COMPLEXUL DE INTRUZIUNE – ca formă de manifestare a geloziei şi apărând atunci când apare un al treilea personaj, copil sau adult, viețuitoare sau obiect care intervine în raporturile sale punând în pericol dependența.

COMPLEXUL DE HOSPITAL (HOPITAL) – este legat de lipsa afecțiunii materne, afecțiune care are la această vârstă valoare vitală, echivalentă cu alimentul. Apare atunci când separația mamă-copil e mai mare de o lună şi se instalează în forme progresive la şapte luni de separație apărând

manifestări foarte evidente. Astfel în prima fază, după câteva zile, apar tulburări ale somnului, ale tonusului muscular şi paradoxal reacția este de manifestare a voiciunii. A doua fază apare cu sensibilitate la boli, copilul contactând pneumonii, enterite, manifestări de vomă şi greață, plâns icnit. A treia fază are loc în momentul când pare somnolența, refuzul jucăriei şi jocurilor, fapt pentru care căderea în sine duce la manifestări comportamentale apropiate de cele ale unui autist.

Dezvoltarea sociabilizării se realizează prin raportarea la adulți şi la alți copii, văzându-se o atracție către adulții şi copii mai mari şi o respingere a celor mai mici care declanşează complexul de intruziune, cu forme agresive de manifestare.

Apar primele diferențe psiho-individuale manifestate în comportament, diferențe cu tendințe de permanentizare. Când sunt permanentizate condițiile în care se manifestă se identifică un copil nervos şi instabil cu reacții vehemente, un alt copil vesel şi sociabil care se trezeşte cu zâmbetul pe buze şi adoarme brusc prin tăierea filmului. Copilul sensibil (categorie aparte) ce refuză intervenția altor copii, retras, puțin comunicativ rezultă complexatul de mai târziu. Apar exploziile afective prin care-şi maschează conduitele interzise, dovadă a primelor conştientizări şi a conştientizării distanței dintre el şi copilul ce vrea el să pară în ochii adultului ca expresie a inteligenței sociale.

Între 2 şi ½ ani şi 3 ani este foarte sensibil la părerile adulților, practică jocuri cu parteneri, preferă povestiri cu personaje şi comunică în egală măsură verbal şi gestual.

Întrucât se raportează la bazele comportamentului uman, prima condiție, în ceea ce priveşte educația pentru intervalul de vârstă de până la 1 an, se raportează la respectarea unui regim concret de viață, ritmic, cu relativă elasticitate. Asigurarea corectă a activității de satisfacere a principalelor necesități sub aspectul valorilor energetice a alimentelor, numărul de ore de somn, condiții de odihnă, mişcare în aer liber. A doua direcție educativă vizează organizarea adecvată a informațiilor senzoriale prin jocuri

simple, cu obiecte viu colorate, jocuri de manipulare cu culori vi şi netoxice, să nu denatureze realitatea, să nu pună în pericol integritatea corporală, să includă mişcare şi să poată fi dezmembrată şi asamblată cu uşurință. Jocul să se desfăşoare fără ton ridicat care oferă confort afectiv.

9.

ANTEPREŞCOLARUL (1 – 3 ANI)

Antepreşcolarul include din dezvoltarea lui Piaget atât etapa inteligenței senzorio-motorii (0-2 ani) cât şi primul an din stadiul preoperațional. Mai puțin studiată decât perioada 0-1 ani, deşi la această vârstă sunt cele mai intense dezvoltări. Este prima vârstă la care se evidențiază influențele mediului social, ale epocii, țării, limbii materne. Foarte important pentru adaptarea socială, când se realizează umanizarea şi instrumentarea trebuințelor. În acest interval se formează şi primele atitudini şi conduite de viață pentru că este etapa constituirii primare şi coerente a trăirii experiențelor de viață.

Are loc integrarea în viața de familie, cu regimul ei, cu regulile şi interdicțiile, cu bucuriile şi dificultățile acesteia. Învățarea comunicării verbale e transformată într-o comunicare fluentă inteligibilă situativă, păstrându-se şi la această vârstă plăcerea comunicării cu adultul.

Se consolidează autonomia de deplasare ca urmare a perfectării mersului, ceea ce conduce la emanciparea acțională, nu şi la cea afectivă. Copilul resimțind nevoia prezenței adultului pentru sentimentul de siguranță. Mânuirea obiectelor are efecte formative ducând la interiorizarea operațiilor din plan extern. Apare jocul cu obiect şi cu subiect, imitația având un rol esențial, copii jucându-se unul lângă altul nu unul cu altul, Gessel considerând că aceasta constituie baza unei bune percepții.

Între 1 an şi 1/2 şi 2 ani comunicarea verbală dă finalități clare propriilor deplasări transformând etapa inițială a deplasărilor haotice şi explozive în deplasări cu țintă.

Între 2 ani şi 1/2 şi 3 ani este foarte sensibil la părerile adulților, practică jocuri cu parteneri, preferă povestiri cu personaje şi comunică în egală măsură verbal şi gestual. Biosomatic se înregistrează ritmuri diferite de

creştere în diferite perioade de timp la diferite segmente corporale, fapt pentru care aspectele lui sunt în continuă transformare.

Greutatea la 1 an este de 9 ½ kg. Iar la 3 ani între 14 şi 13 kg.

Talia: 1 an – 74 cm.
3 ani – 92 cm.

Perimetrul toracic e mai mare cu 2 cm. decât perimetrul cranian. Osificarea are loc intens la nivelul coloanei vertebrale şi a craniului iar la 3 ani dentiția provizorie este completă de unde consumul mare de calciu şi nevoia de fixare în organism prin curele de aer şi soare. Sistemul nervos are o dezvoltare puternică cu creşterea în greutate a creierului de la aproximativ 980 grame la 1 an, la 1,200 kg la 3 ani, iar dezvoltarea corpului neuronilor şi înmulțirea ramificațiilor dendritice şi a sinapselor precum şi creşterea emisferelor cerebrale se realizează în legătură cu dezvoltarea limbajului care solicită zone aflate în vecinătatea celor de control ale gândirii, la 3 ani creierul seamănă cu cel al adultului din punct de vedere al circumvoluțiunilor şi al scizurilor.

La 1 an doarme 14 – 16 ore, iar la 3 ani până la 12 ore de unde mare obligație a organizării timpului de veghe. Mare fragilitate la boli mai ales a celor contagioase cu evoluții ce pot afecta dezvoltarea ulterioară. Mişcările sunt diferit realizate cu o evoluție a achizițiilor ulterioare:

- la 1 an şi 1/2 manevrează lingura
- la 2 ani bea singur ținând cana cu ambele mâini
- la 3 ani îşi poate controla micțiunea şi poate folosii furculița cu încercări de folosire a cuțitului.

Mişcările fine cu amplitudine mică sunt exersate prin închis – deschis comutatoare, închis – deschis sertare, înşirat mărgele mari, taie hârtii, merge pe tricicletă, merge înainte şi înapoi, sare într-un picior; poate face o legătură între obiecte şi mişcări pregătindu-şi prinderile obiectelor lansate. Imitația şi explicația verbală rămân forme de învățare şi de asimilare, de experiențe sociale. Dezvoltarea mişcărilor favorizează deplasarea în mediul social şi cultural

(stradă, magazine, parc, teatru de păpuşi, doctor) ca sursă de informare complexă. Adultul are rolul de punct de sprijin, element de referință şi factor de securitate. În jurul la 3 ani alături de adultul real apare şi un „adult imaginar" replică a celui real, rezultat al reprezentării în plan mintal, acesta va constitui nucleul de referință al conştiinței cu primele cenzuri. Dorința de a fi pe plac adultului şi de a se opune cerințelor adultului se manifestă ca expresie a tendinței de afirmare a propriei personalități şi de evaluare pozitivă a întregii lui activități.

9.1 Procesele cognitive

Structurile cognitive senzoriale respectiv senzația, percepția şi reprezentarea sunt apropiate de tipul uman astfel ele suportă influențele experiențelor anterioare, pot fi reglate prin cuvânt, pot fi utilizate în orientarea în mediu deşi constantele de distanță şi mărime încă nu sunt stabilizate iar perceperea timpului este încă dezorganizată, copilul făcând apel la repere familiare lui. La nivelul comunicării verbale se realizează a doua mare descoperire a vârstei şi anume el descoperă că toate obiectele şi fenomenele au un nume. Există pe de o parte tendința de a se face înțeles dar pe de altă parte tendința de a verbaliza experiențele senzoriale(roşu, negru, sărat), senzațiile interne(foame, durere), tendința de evalua pe scale groşiere mărimile, tendința de a verbaliza aspectele legate de propria activitate şi a altora.

Există un limbaj mic sau primitiv utilizat de copii în comunicarea cu persoanele apropiate, uneori cu forme de expresivitate intimă.

Există un limbaj situativ şi unul contextual cu text şi context în care apar elemente descriptive, apreciative supunându-se însă aceloraşi principii întâlnite până la1 an, al economicității şi al repetiției. Tendințele de comunicare verbală sunt cele legate de amintirea unor silabe, înlocuirea unor cuvinte mai complexe cu unele simple, onomatopeice,

perseverarea, înlocuirea unor sunete apropiate(S devine Ş, R devine L), chiar dacă nu sunt expresii ale unor deficienţe de vorbire ci doar rezultatul unei insuficiente dezvoltări a aparatului fono-articular.

Limbajul neverbal rămâne încă prezent susţinând sau înlocuind uneori argumentarea verbală, fapt pentru care copilul preferă poziţia faţă în faţă. Poate să-şi coordoneze tăcerile sub aspectul reproducerii informaţiilor, până la 2 ani reproduce 3 unităţi de informaţie iar la 3 ani 8-9 unităţi. Latenţa informaţiei este diferită, la 1 an durează cam 2 săptămâni iar la 3 ani câteva luni.

Caracteristica de bază a memoriei este selectivitatea şi caracterul involuntar, astfel că ceea ce se impune atenţiei în mod involuntar se reţine în memorie. Atenţia este instabilă, abia către 3 ani educându-se frânele, mecanismele inhibiţiei condiţionate favorizate de apariţia limbajului şi exprimate în posibilitatea de a mării durata concentrării de la 10 minute la 2 ani la 15 minute la 3 ani. Se pot obţine modificări ale acestei durate prin alternanţe de activităţi. Pe baza mişcărilor mai ales a celor care-i fac plăcere sau care-i stârnesc curiozitatea are loc dezvoltarea schemelor de acţiune, bază a primelor deprinderi la început în sfera autoservirii(spălatul pe dinţi). La nivelul afectivităţii există o anumită instabilitate pentru că se acţionează după principiul celei mai mari tentaţii. Afectiv există la doi ani negativismul primar, ca expresie a lărgirii câmpului de frustrări, negativism care la 2 ani şi 1/2 se manifestă în forme ce pot merge de la negare verbală, refuz de cooperare până la conduită agresivă. Există puternic manifestat ataşamentul ca expresie a relaţiei cu fiinţe protectoare sau care îl complimentează, iar anxietatea este generată de persoane şi situaţii străine, de separaţie mai ales legată de familie, la vinovăţie, la teama de pedepse, toate evidenţiind constituirea primară a actului conştient.

Bâlbâiala este destul de frecventă între doi şi trei ani, adesea existând o predispoziţie familială. Forţarea copiilor stângaci să scrie cu mâna dreaptă pare să declanşeze bâlbâiala. Zona creierului care controlează

vorbirea este strâns legată de partea care controlează mişcările mâinii preferate de la natură. Forţând copilul să folosească cealaltă mână, se pare că se creează o confuzie la nivelul mecanismului nervos al vorbirii. De asemenea starea emoţională este strâns legată de bâlbâială şi apare la emoţii sau tensiune internă. Între doi şi trei ani copilul munceşte din greu să-şi lărgească vocabularul. Când se bâlbâie nu-şi găseşte cuvintele iar părinţii nu-i acordă atenţie, iar copilul se simte frustrat pentru că nu a reuşit să capteze atenţia părinţilor. Nouă din zece copii care încep să se bâlbâie între doi şi trei ani depăşesc problema, dacă li se oferă şansa în câteva luni. Doar în cazuri cronice bâlbâiala devine cronică şi atunci se apelează la logopezi.

Copilul comunicativ, prietenos doreşte să vorbească mai devreme, cel solemn, petrece mult timp să vadă ce se întâmplă în jur şi apoi să spună ceva. În general fetele vorbesc mai repede decât băieţii şi primii născuţi mai repede decât următorii.

Un copil cu o întârziere mentală severă care nu stă în şezut la doi ani va fi întârziat şi în dezvoltarea vorbirii. Dar majoritatea care încep să vorbească chiar şi după trei ani au o inteligenţă normală iar unii chiar sclipitoare.

9.2 Probleme educative

Legate de autoritatea ce controlează formarea comportamentelor prin forme dar nu exagerate, legate de realizarea unui sprijin discret în depăşirea dificultăţilor, restrângerea interdicţiilor întrucât încăpăţânarea de la 2 ani şi 1/2 este generată de conflictul dintre vreau şi nu am voie.

Copilul încăpăţânat este oglinda unui adult ce se comportă inadecvat. Păstrarea regulilor de convieţuire, a regimului zilnic de masă, odihnă şi a unui exemplu a adultului.

„Nu-ul” ferm pune limite curiozităţii copilului, dorinţei lui de expansiune şi de investigare, îi permite să iasă din egocentrismul său natural pentru a deveni receptiv la lumea

din jur. Oricum această limitare nu va fi acceptată cu uşurință. Copilul refuză să se supună şi devine chiar provocator sau agresiv.

Este foarte important pentru părinți să ştie să reacționeze cu suplețe la această criză trecătoare. De multe ori copilul nu face un lucru nu pentru că îi displace, ci deoarece doreşte să-l facă singur. Este important să acordăm dreptul la primele manifestări de independență. Atitudinea părinților poate determina întreaga atitudine ulterioară a copilului față de ei şi față de orice fel de autoritate.

Părinții prea temători (nu te duce acolo că ai să cazi, ai să te murdăreşti...) sau prea severi vor avea deseori copii cuminți, dar inhibați, dependenți, cârcotaşi sau neascultători hiperactivi, incontrolabili.

Părinții resemnați, care nu refuză copiilor nimic, îl vor face despotic, furios, agresiv, incapabil să ofere ceva.

Părinții ciclici, care oscilează între „da" şi „nu", îşi trădează propriile dificultăți ți-şi dezorientează copilul.

Neînțelegerea în privința atitudinii care trebuie adoptată față de capriciile copilului, constituie un mediu patogen pentru el. Dacă conflictele de autoritate continuă, se poate ajunge la o adevărată predispoziție la delincvență.

Educarea voinței

Dezvoltarea capacității de stăpânire a impulsurilor şi de formare a unor deprinderi de autoservire constituie baza dezvoltării actului voluntar. La această vârstă evidențiindu-se intenționalitatea conduitelor, dovadă că acțiunile au țeluri şi finalități precise şi că există şi dezvoltarea capacității de a alege mijloacele adecvate pentru atingerea țelurilor, toate orientându-se spre o dezvoltare a independenței în acțiune. Copilul e capabil să înțeleagă ce e permis, dar „nu e voie" e o adevărată problemă, fapt ce ridică probleme celor două metode speciale ale educării: prin elemente premiale ale motivației pozitive - încurajarea
metodele motivației negative – mustrarea.

Încurajare are loc atunci când e în stare să-şi frâneze impulsurile, să le amâne, sau să finalizeze corect acțiunile, iar mustrarea să se realizeze atunci când cerința sau regula nu este respectată sau când finalitatea acțiunii este greşită.

Procesul de identificare realizat la această vârstă înseamnă de fapt punerea bazelor conştiinței de sine, acest lucru e favorizat de următoarele aspecte ale acestei perioade: - independența motorie dublată de activitatea cu obiecte, finalitatea sau țelurile activităților, toate ducând la conştientizarea sa ca subiect al activității. Construcția reprezentării despre sine îmbracă aspecte privind ce face, ce ar dori să facă, ce ar dori alții ca el să facă şi cum ar dori alții ca el să fie.

Apare astfel un Alter Ego (alt eu) în care există o îmbinare a datelor rezultate din interiorizarea cerințelor şi interdicțiilor adulților în raport cu modul lui în care acționează în diferite situații, ulterior şi mult mai târziu apare şi posibilitatea de a şti ceea ce ar trebui să facă comparativ cu alți copii, moment în care putem vorbii de formarea unor elemente morale cu valoare apreciativă simplă. Se trece treptat de la plăcerea acțiunii la înțelegerea regulilor şi la acceptarea lor caz în care aceşti acceptori ai acțiunii au funcție de control pentru toate demersurile practice ale copilului. Procesul identificării e legat de conştientizarea identității ce începe odată cu etapa recunoaşterii în oglindă.

Autori diferiți pe un interval foarte lung de timp (1885 – 1975) au apreciat că identificarea este plasată între 1 an şi 1/2 până la 3 ani dar divergențele de opinii se datorează diferitelor grade de înțelegeri a recunoaşterii, astfel cei care consideră că începe la 1 an şi 1/2 se raportează la o cunoaştere evidentă fără reacții însoțitoare, cei care o plasează în jurul la 2 ani vorbesc şi de trăirile însoțitoare şi cei care consideră că în al-3-lea an are loc identificarea completă se raportează la o conduită complexă cuprinzând stările graduale ce încep cu uimirea continuă, cu bucuria de recunoaştere şi evitare a privirii în fața celuilalt urmând un comportament în care imaginea din oglindă este o dublură a

propriei sale existențe, o dublură cu existență proprie, urmată de o stare de animism (însufleție) în care aşa cum la preşcolaritate (cu umbra) încearcă să însufleţească imaginea din oglindă, indicându-i mişcări diferite. Problema identificării este complexă, nu poate fi redusă la manifestările sporadice, până la trei ani ne-existând diferențieri ale fațetelor eului, semnalăm doar că este etapa începutului punerii bazelor pentru dezvoltarea conştiinței. Începând de la această perioadă o bună bucată de timp jocul este activitatea fundamentală. Teoreticienii jocului, fiecare de pe poziția punctului său de vedere surprind un aspect sau altul absolutizând o funcție sau alta, de fapt fiecare din aceste teorii evidențiind complexitatea acestei activități precum şi posibilitatea de abordare longitudinală sau transversală. Din perspectiva abordării longitudinale se evidențiază valoarea de agent formativ-constructiv a jocului favorizând creşterea şi dezvoltarea generală sau specială. Din perspectiva transversală jocul este o manifestare a două trebuințe vitale, şi anume trebuința de activitate şi trebuința agonică sau de competiție.

Există din acest punct de vedere ideea că jocul cu funcții diferite însoțeşte întreaga existență umană, iar adultul se joacă atunci când nu e capabil de activitate serioasă sau atunci când impunerile sau condițiile se opun unei activități serioase.

9.3 Jocul, tip fundamental de activitate

Există diferite teorii ale jocului:

- jocul ca recreere când prin joc sunt posibile refacerile organizate a oboselii
- jocul ca surplus de energie ce trebuie descărcată în joc, în caz contrar acest surplus de energie putând fi canalizat în forme negative atunci când educația nu intervine

- jocul ca exercițiu pregătitor considerând că prin joc se antrenează instinctele caracteristice speciei ilustrând că la toate animalele puii se joacă în forme specifice comportamentului lor de joacă
- jocul ca element stimulativ al creşterii şi dezvoltării fizice şi psihice accentuează aspectul formativ al jocului, chiar în ideea în care fără a avea o finalitate printr-un produs el antrenează capacitatea de a formula scopuri, de a proiecta în imaginație participările la joc precum şi funcția indirectă de sociabilizare prin simpla alăturare
- jocul ca exercițiu complementar sau compensator, caz în care elementele compensatorii se referă la aşa numită clima activă de utilizare a unui alt registru de capacități decât cele antrenate în activitățile profesionale
- jocul cu funcții de catharsis, de purificare şi expulzare emoțională (starea de umilință)
- jocul ca ficțiune, ca fenomen de derivare permițând realizarea unor activități pentru care individul e incapabil sau împrejurările îi sunt incapabile
- jocul ca funcția de manifestare socială în care factorul de sociabilizare şi de învățare a unor conduite specifice inclusiv prin raportarea la norme politea (politic, normă)
- jocul ca formulă de transmitere a tradițiilor culturale, religioase, profesionale, etnice.

La ante-preşcolar jocul are funcții de activitate predominante, copilul jucându-se pentru că îi place să se joace, jucându-se spontan şi cu satisfacții, cu preferințe pentru jocul cu adulții, cu frații mai mari(pentru că predomină imitația).

Nu întâmplător preferința lui pentru jocurile zgomotoase, de manipulare care sunt expresia de satisfacere senzorială, a trebuințelor de activitate şi

competiție, jocul încorporând elemente ale vieții cotidiene. Jocul unui copil indică epoca în care se joacă.

J. Piaget vorbeşte de o simbolistică ludică (homo ludens – om) identificând trei grupe de simboluri:

- simboluri legate de interese şi de forme de exprimare corporală proprie
- simboluri legate de sentimente, de familii şi de relații familiale
- simboluri legate de curiozitate privind proveniențele.

Există nişte scheme simbolice ludice ce variază în funcție de complexitatea şi antrenarea psihică pe care o exprimă. Sunt trei tipuri de astfel de scheme:

1. scheme dominante de proiecție care nu sunt altceva decât proiectări ale obiectelor cunoscute pe cele din jur, rod al imaginației şi cuprinde forma simplă a schemei
2. schemele de asimilare constând din încorporarea unor conduite caracteristice a unor obiecte şi fenomene din jur(imită cu degetele tropăitul calului)
3. scheme compensatorii legate de posibilitatea de a realiza într-o lume imaginară formule imposibil de realizat în lumea reală.

Dacă există o diversitate de teorii ale jocului există şi o diversitate de dorințe ale copilului în joc depinzând de personalitatea şi exprimându-i personalitatea.

Există copil viguros cu poftă de joc, instabil, dinamic, preferând partenerii. Există copilul debil care sunt subțiri, nerezistenți fizic, pasiv, toleranți. Există copil debil mintal care prezintă o mare agresivitate. Există copii inteligenți care trec uşor de la o activitate la alta cu debut rapid în alternanțe, relațiile la nivelul jocului putând fi pasive şi active, cele active putând fi şi pozitive şi negative iar cele negative putând fi ofensive şi defensive.

Înainte de a se juca împreună, copiii se joacă alături şi se observă unii pe alții. La această vârstă copii nu cooperează prea mult în timpul jocului, dar adoră să privească pe altul. Totuşi până la trei ani ar trebui să se obişnuiască cu prezența altor copii.

9.4 Constelația familială

La început universul copilului este familia. De la ea se aşteaptă satisfacerea nevoilor sale fundamentale de securitate, nevoi alimentare, protecție, afecțiune, inițiere în viață, un model. Mai întâi de toate mama şi tata sunt un cuplu şi atitudinea care o au unul față de celălalt se repercutează asupra copilului. În jurul mamei şi al tatălui, frații surorile, bunicii, unchii, mătuşile, verii, constituie constelația din jurul copilului. Această constelație va lăsa o amprentă adâncă asupra personalității copilului şi-l va direcționa în viața lui.

Rolul mamei

Relația dintre mamă şi copil se află într-o simbioză firească. Vocea mamei este privilegiată pentru că, la un nivel general tipul de sunet care atrage cel mai mult atenția nou-născutului este vocea umană, vocile femeilor. Studiile arată că bebeluşii de câteva zile recunosc şi preferă vocea mamei. Explicațiile posibile ar fi că bebeluşii au învățat să recunoască vocea mamei ca urmare a expunerii la aceasta după naştere. Cealaltă explicație presupune învățarea prenatală. În ultimul trimestru al sarcinii, bebeluşii devin capabili să audă, iar vocea cea mai frecvent auzită este vocea mamei. Nou-născutul se ataşează de cel care îl hrăneşte. Ritmul regulat al leagănului a avut întotdeauna un efect calmant, euforizant asupra sugarilor, aceasta se datoreşte faptului că el evocă bătăile aortice percepute confuz de făt în pântecele mamei. Reacția pozitivă a sugarului provoacă o reacție pozitivă a mamei şi invers. S-a emis chi

Rolul tatălui

Existența triunghiului tată-mamă-copil are un rol important în învățarea vorbirii, vorbirea constituind primul mod de „socializare” a copilului. Impresia că tatăl domină lumea exterioară oferă sentimentul de siguranță copilului. El

inspiră copilului dorința de a deveni ca el, totuşi un tată dominator va avea un copil timid şi supus sau dimpotrivă, rebel şi autoritar.

Tatăl prieten discută liber cu copilul său, dar nu trebuie să devină complice la încălcarea regulilor. A-l înțelege pe copil nu înseamnă a-i permite orice.

Copiii crescuți fără nici o constrângere nu vor putea suporta nici o frustrare şi vor fi capricioşi şi veşnic nemulțumiți.

Tatăl absent, cel plecat mereu, care nu se simte capabil să exercite un control asupra copiilor riscă să aibă copii incapabili să se conformeze anumitor imperative şcolare, sociale sau morale.

„Oricărui copil îi lipseşte tatăl, dacă nu-l poate admira pe al său" J. Plaquevent

Copilul față-n față cu cuplul

Familia este celula socială de bază. Această celulă era altădată mai întinsă şi mai puternică. Ea se restrânge puțin, reducându-se la cuplu şi la copiii lui. Astfel, cuplul a devenit pentru copil primul model social.

Cuplul trebuie să fie autentic, să se arate aşa cum sunt, cu nevoile lor, cu interesele lor, cu problemele lor personale autentice. Față de copil, contează mai mult să fii autentic decât să spui ceea ce trebuie. (congruent „ce spui" cu „ce gândeşti")

În fața părinților prea uniți copiii sunt frustrați. Acolo unde rolul conjugal este mai puternic decât rolul parental, se constată o nostalgie a contactului mai intim cu adulții, care se poate transforma treptat într-o mare agresivitate față de ei.

În fața părinților neglijenți, care nu sunt suficient de disponibili şi care se simt frustrați, copiii sunt neglijați.

Cazul părinților infantili este destul de frecvent şi poate lua formele cele mai diverse, după cum unul sau altul dintre părinți sunt lipsiți de maturitate şi refuză să-şi asume răspunderea unei familii. Infantilismul este întotdeauna mai mult sau mai puțin marcat prin refuzul rolului de părinte.

Există diverse moduri de a refuza acest rol: părinții care încearcă să fie prieteni cu copiii lor – copiii critică aproape întotdeauna părinții care par să-şi refuze vârsta voind să se identifice cu tinerii – demagogia, de pildă, care subminează în familie autoritatea celuilalt – unul zice da, celălalt ba.

Incapacitatea de a se despărți de familia de origine – părinții dependenți – pentru a fonda o una nouă este o altă formă a lipsei de maturitate, care prejudiciază echilibrul căsniciei şi creează deosebite dificultăți de educare.

Acolo unde părinții nu se înțeleg, copilul, antrenat în aceste certuri este tulburat prin încercarea de a stabili de partea cui să fie, pentru că a fi de partea unuia înseamnă să-l acuzi sau să-l ataci pe celălalt. Însă situația de conflict are cele mai perturbatoare efecte când se exprimă prin discuții având ca subiect copilul. Atunci când fiecare din părinți critică procedeele educative ale celuilalt, copilul se crede motivul conflictului şi de aici apare sentimentul inferiorității şi culpabilității.

Aşadar dificultățile de adaptare ale cuplului au repercusiuni asupra echilibrului copiilor şi a dezvoltării personalității lor.

Copilul reprezintă un individ cu caracteristicile lui proprii şi este mai sănătos pentru el să fie asociat la preocupările familiei, decât să fie cu orice preț protejat în fața vieții.

Cele două comportări extreme – autoritarismul – care nu-i permite copilului să fie un individ, nu ține cont de personalitatea lui şi – dragostea nelimitată – necesară în primul an de viață, dar care apoi îl include pe copil sub un clopot de protecție – sunt inadecvate şi nesănătoase pentru copil.

10.

PERIOADA PREŞCOLARĂ

Pentru perioada antrepreşcolară şi preşcolară se întâmpină mai multe dificultăți de cercetare întrucât o lege a ritmului creşterii ne spune că cu cât organismul este mai tânăr cu atât ritmul creşterii este mai intens. Aşadar sistemul de personalitate nu este stabilizat şi poate fi diagnosticat din punct de vedere psihologic numai prin metode specifice cu ajutorul observației, studiului produselor activității, a experimentului natural pentru a putea surprinde reacțiile copiilor în mediul în care îşi desfăşoară activitatea.

Importanța decisiva a primei copilării este sesizată prin intuiția populară „cei 7 ani de acasă" dar ştiința contemporană ne arată că omul ajunge la maximă maturitate psihică la 10 ani şi că de aici încolo tot ceea ce se adaugă contribuie doar la o perfecționare prin cultură a ceea ce s-a dezvoltat ca ființă bio-pshică în copil.

Omul care se naşte va fi rău sau bun în funcție de produsul mediului în care intră.

Copilăria se construieşte cu ce se găseşte, iar dacă materialul de construcție va fi slab şi construcția va fi slabă. De multe ori lecțiile pentru omul adult sunt aproape de prisos.

Educatorii şi oamenii statului ar trebui să vadă ce forțe teribile au aceşti copii şi ar trebui ca aceştia să fie prioritate în fața tuturor celorlalte probleme.

Friedrich Froebel (1782-1852), educator german a fost printre primii pedagogi care a înțeles că jocurile sunt activități de bază la vârsta preşcolară şi de aceea reprezintă o modalitate de influențare şi educație a copiilor. Acesta este motivul pentru care el înființează „Kindergarten", în 1837 în Blankenburg, Germania, bazându-se pe ideea radicală că jocul copiilor este foarte important. Atmosfera în

care Froebel intenționează să crească copii este de libertate – precum florile în grădină şi se adresează nevoilor copiilor între 3 şi 7 ani. Conceptul de Kindergarten se răspândeşte în majoritatea oraşelor europene, în Japonia, Canada, SUA.

Au efectuat studii privind ciclurile vieții şi mai ales ale copilăriei, psihologul elvețian J. Piajet (1896-1980), psihiatrul american Arnold-Lucius Gesell (1880-1961), care a fost unul din marii contribuanți la dezvoltarea psihologiei copilului, care în 1906 devin doctor în psihologie, academicianul Educard Claparede (1873-1940), a făcut numeroase studii experimentale pe animale şi în domeniul vârstelor copilăriei fiind preocupat de corelația fizic – psihic. La noi în țară de problema preşcolarității s-au ocupat Paul Popescu Neveanu, Al.Roşca, Ursula Şchiopu, E.Verza.

Perioada de vârstă cuprinsă între 2 – 7 ani este denumită de J.Piajet – stadiul preoperațional al dezvoltării – pentru că un copil de această vârstă nu înțelege anumite reguli sau operații.

Perioada preşcolară este marcată de punerea bazelor personalității. Tipul fundamental de activitate (cu valoare de reper psiho-genetic şi psiho-dimanic) se referă la forme succesive de activitate care devin din ce în ce mai complexe în ordinea dominanței în ontogeneză: autonomie, joc, învățare dirijată şi muncă. Tipul de relație exprimă structura evolutivă a adaptării şi integrării sociale. De exemplu, relațiile sociale, protejare, simpatie, empatie, dependență, devoțiune, dominație, respingere, adversitate, oficiale, private.

Maria Montessori (1870-1952), prima femeie medic din Italia a abordat educația copiilor mici în mod ştiințific prin mijloacele experimentului şi observației. Metoda creată de ea se bazează pe înclinația naturală a copilului de a învăța şi include perfecționarea gradată a îndemânării în domenii din ce în ce mai dificile. Maria Montessori şi-a început activitatea cu copiii retardați, iar apoi a trecut la abordarea copilului cu dezvoltare normală. A descoperit că interesul şi

îndemânarea tipică a copilului pentru a învăța scrisul şi cititul sunt cel mai adecvate la vârsta de 4-5 ani.

Educația în grădinițele montessori include elemente precum activități sociale, artistice, culturale, academici. Abordarea învățării este caracterizată de libertatea copilului de a lucra în maniera lui preferată, în ritm propriu care să se armonizeze cu mediul din jurul său şi de contactul cu natura prin jocul în aer liber şi îngrijirea plantelor şi animalelor. În grădinițe montessori nu există loc pentru competiție premii sau pedepse. Părinții sunt considerați parteneri iar educatorul joacă rolul unui îndrumător ori de câte ori este nevoie. Aici jocul este o activitate extrem de serioasă pentru copil, este modul de a imita şi exersa activitatea adulților astfel încât să o poată stăpâni şi să maturizeze.

Receptivitatea remarcabilă a copiilor preşcolari față de influențele mediului face necesară intervenția educatorului în direcția realizării educației moral – civice şi sociale. Se moştenesc anumite predispoziții sub forma particularităților A.N.S (excitabilitate, echilibru, între excitație şi inhibiție) ce au o anumită influență asupra formării calității morale dar nu sunt determinate. Faptul că unii copii au trăsături morale asemănătoare părinților (superficialități, altruism, egoism, bunătate, răutate) se explică prin influența exemplului familiar şi nu prin ereditate. A imita este un mod de viață pentru preşcolari (bunica certându-se cu vecina, tatăl beat, ..., va imita cu nevinovăție şi umor modelele pe care nu le judecă corect din punct de vedere moral). El minte sau aduce o altă jucărie în casă şi este acuzat de furt la o vârstă în care neînțelegând conceptul de proprietate nu are cum să-l înțeleagă pe cel de furt.

Experiențele care au lăsat o amintire plăcută par să influențeze definitiv actele învățării, independent de ierarhia care le împarte în uşoare, grele, foarte grele.

În orice domeniu de activitate este necesară cunoaşterea proprietăților materialului prelucrat, pentru a utiliza uneltele cele mai potrivite şi tehnologia adecvată. Aceasta se impune ca o cerința logică, cu atât mai mult în domeniul educației, unde se modelează „materialul" uman,

care are o multitudine de variante comportamentale, ce cu greu pot fi prevăzute, unele fiind chiar imprevizibile. Thorndike a afirmat ca „psihologia unui singur copil implica, probabil, atâta obiect de cercetare ca şi astronomia sistemului solar." (D. Todoran- Despre premisele teoretice ale educației în „Fundamentele pedagogiei", vol. 1, Bucureşti, E.D.P.,1970, p.14).

Preocupări pentru cunoaşterea personalității umane au existat încă din antichitate. Astfel, Pitagora (sec.VI i.de Hr.) considera ca nu orice individ se poate face filozof şi de aceea, recomanda ca, înainte de primirea la şcoala, copiii să fie studiați asupra „calităților pe care le au". Democrit (460-370 i. de Hr.), fiind convins de puterea educației de a forma ființa umană, spunea: „Natura şi educația se aseamănă în multe privințe; educația schimba într-adevăr omul, dar prin aceasta schimbare ii da o noua natura". (Heraclit şi Democrit – Texte filozofice, p. 14)

Maxima preferata de Socrate, „Cunoaşte-te pe tine însuti", era scrisă pe frontispiciul templului de la Delphi. „Vorbeşte ca sa te cunosc" spunea Socrate. De la el ne-a rămas metoda socratică sau euristică (de descoperire), care serveşte la descoperirea adevărului prin discuție. Platon (427-343 i de Hr.) preconizează pentru statul sau „ideal" un sistem de educație în care acorda un prim loc învățământului şcolar. El acorda o mare importanta jocului, susținând că în cadrul acestei activități putem cunoaşte înclinațiile şi interesele copilului. Aristotel a sesizat că, în dezvoltarea sa (ontogenetica), copilul trece prin mai multe perioade de vârsta, fiecare perioada având trăsături specifice. El recomanda să se țină seama de treptele evoluției copilului şi de diferențele individuale.

Copiii au nevoie de educație organizata în mod rațional – spunea Pestalozzi - care sa le acorde ajutorul necesar pentru dezvoltarea forțelor umane. În acest scop se impune sa cunoaştem copilul, pentru ca „educația îşi înalță edificiul ei pe natura copilului ca o stâncă".

Sfârşitul sec. XIX-lea şi încep. sec. XX -lea au îmbogățit numărul celor care, nu numai au sesizat

necesitatea cunoaşterii copilului şi a luării în considerație a particularităților de vârstă, dar au fundamentat ştiințific această cerință, cu caracter legic, a educației.

Luarea în considerație a particularităților de vârsta şi individuale are astăzi bogate şi solide temeiuri psihopedagogice, făcând saltul la nivelul preocupării pentru tratarea diferențiată a copilului, pentru individualizarea activității instructiv-educative. Cunoaşterea personalității copilului nu reprezintă un scop în sine. Necesitățile curente ale activității instructiv – educative impun cerința de a cunoaşte cât mai bine personalitatea pe care o prelucrăm pentru a găsi mijloacele şi strategiile cele mai eficiente. Aşadar, copilul trebuie cunoscut pentru a dirija, cu cât mai multe şanse de succes, dezvoltarea personalității lui.

Grădinița ca primă instituție organizată, ca primă verigă a sistemului de învățământ, trebuie să cunoască modul cum funcționează intelectul copilului, să sesizeze mugurii înclinațiilor lui, să-i descopere sensibilitățile, pentru a fi în măsură să facă predicții asupra lui şi să-i deschidă drumurile formative în direcția înclinațiilor. Învățătoarea preia copilul de la educatoare, cu o anumită experiență dobândită de acesta (cunoştințe, deprinderi, comportamente) şi cu o „biografie" a personalității deja elaborata.

De aceea, dintre etapele dezvoltării copilului, perioada vârstei preşcolare se impune pentru întreaga dezvoltare ulterioara, prin importanta şi problematica ei.

10.1 Particularitățile psihice şi de personalitate ale copilului de vârstă preşcolară

O formulare cunoscută spune ca „omul este un sistem bio-psiho-social". (I. Radu – Personalitatea şi dimensiunile ei psihologice, în „Introducere în psihologia contemporana", Ed. Sincron, 1991, p. 314). Antropologia sociala şi culturala subliniază în aceasta sintagma determinarea sociala a personalității, aceasta fiind mai întâi

un produs social, rezultanta imediata a unui ansamblu de relații sociale.

Deşi se naşte cu un creier uman care-i înlesneşte învățarea, adică achiziția datelor cuprinse în oferta socială, copilul nu ajunge să fie propriu-zis om – fără însuşirea acestor date rămânând mai curând „un candidat la umanitate". Pentru a se evita „subdezvoltarea psihică", copilul trebuie inclus de la început într-un sistem de relații sociale, pe care le găseşte gata constituite. Structura socială, sistemul de relații este preexistent în raport cu individul. Cadrul socio-cultural înglobează cuceririle generațiilor precedente, sub forma bunurilor materiale şi a valorilor culturale, care constituie mijloacele formării personalității. Un asemenea mediu cuprinde nu numai oferta socio-culturala formativa, ci şi o relație activă, stimulativă, un spectru definit de solicitări şi imbolduri din partea ambiantei. În afară acestui cadru nu poate fi vorba de dezvoltarea personalității.

În acelaşi timp, personalitatea se defineşte, capătă contur în contextul relațiilor interpersonale şi sociale şi nu poate fi definită în afara acestora. Luat în sine, individul nu posedă nici un privilegiu, privirea în oglindă nu-i oferă fără raportarea la alții, imaginea de sine. Aceasta din urma nu este un dat imediat, ci o construcție. În absența contactelor sau relațiilor cu ceilalți, nu s-ar ajunge la ideea de fire închisă sau deschisă, la noțiunea de impulsivitate sau calm, onestitate sau absența acesteia etc. Toate aceste însuşiri rezultă din contactele cu alții şi capătă un nume, grație cadrului social, relațiilor cu ceilalți. De asemenea, trăsăturile fizice – înălțimea, greutatea, înfățişarea generală etc.- capătă semnificație prin raportarea la alții, prin comparația cu ceilalți. Putem conchide că personalitatea se defineşte, capătă contur şi se formează, în acelaşi timp, gratie ansamblului de relații sociale. Personalitatea nu este o simplă amprentă sau un ecou al relațiilor sociale, ci un centru de acțiune dar şi agent al transformării. Persoana umană nu se constituie printr-un simplu efect de amprenta a relațiilor sociale. Întotdeauna, influențele externe se

răsfrâng prin intermediul condițiilor interne. Personalitatea îmbină trăsăturile generale şi particulare, ea nu poate fi redusă la ceea ce este comun, general şi nici la ceea ce deosebeşte pe un individ de altul.

Se impune astfel o întrebare căreia trebuie să i se găsească răspuns: în ce măsură particularitățile psihologice ale copilăriei țin de natura esenței umane şi cum le influențăm în sensul dezvoltării dorite? Concepția actuală despre copil se situează pe pozițiile psihologiei genetice dinamice, funcționale. Copilul este înțeles ca o ființă în devenire şi nu gata făcută. Astfel, el va fi studiat şi tratat la modul individualizat (diferențiat pe parcursul vârstei preşcolare, cu subetapele – mică, mijlocie şi mare), perioade când au loc schimbări evolutive sub influența mediului instituționalizat din grădiniță. Particularitățile de vârsta şi individuale ale fiecărui copil trebuie sa fie cunoscute, identificate şi „descoperite", particularități de fiecare data altele, inedite în ipostazele devenirii copilului.

Perioada preşcolară este perioada cuprinsă între 3 – 6 – 7 ani din viața copilului, ani ce se caracterizează prin cele mai profunde însuşiri psihice ale individualității. După unii autori, actualizarea potențialului intelectual, dezvoltarea înclinațiilor şi capacităților cognitive se realizează în perioada preşcolară într-o proporție foarte ridicată, nemaiîntâlnită în etapele următoare de dezvoltare ontogenetică a psihicului.

Se constată aproximativ 50% din dezvoltarea inteligenței până la vârsta de patru ani şi cam 30 % între patru şi opt ani. Prin urmare, dezvoltarea intelectuală maxima are loc la această vârstă. De aceea, înțelegerea copilăriei înseamnă înțelegerea şi facilitarea transformărilor ce survin la vârsta preşcolară. Mai mult chiar, trebuie respectat principiul de a nu forța ritmurile dezvoltării printr-o accelerare artificială, de altfel neproductiva, de îndată ce se fixează obiective formative, se transmite un conținut informațional şi se aplica metode de predare-învățare care depăşesc posibilitățile reale ale copilului. Această predare-învățare prematură este expresia tipică a discordantei

flagrante (denunțată de numeroşi specialişti în problemă) dintre ceea ce doreşte adultul şi ceea ce poate să realizeze copilul. Considerată sub aspectul normativelor igienei mentale şi al obiectivelor educaționale, învățarea prematură este sterilă, neeconomică şi dăunătoare. Copilul nu se poate maturiza înainte de vreme.

Legea succesiunii genetice, potrivit căreia „copilul se dezvoltă în mod natural trecând printr-un număr de etape care se succed în ordine constantă", impune o cerință foarte importantă pentru activitatea din grădiniță. (Ed. Claparede-Educația funcțională, E.D.P., Bucureşti, 1973, p. 72).

Aspectul esențial spre care se îndreaptă munca la catedră este dezvoltarea copiilor de aceasta vârstă. Dezvoltarea trebuie înțeleasă sub toate formele ei: morfologică, biochimică, fiziologică, psihologică şi socială, aflate într-o strânsă interdependență funcțională. (A.Chicerv „Specificul dezvoltării psihice a copilului în perioada antrepreşcolară" în „Programa activităților instructiv-educative în grădiniță de copii", E.D.P., 1981, p.211).

În cadrul dezvoltării, sub aspect psihic, educatorul trebuie sa țină seama că are de-a face cu o formă superioară organizată a materiei în mişcare. Psihicul este un produs al creierului, a cărui activitate este declanşată de stimuli externi şi interni.

În plan fiziologic, dezvoltarea se traduce prin ansamblul schimbărilor structurale şi fundamentale în activitatea creierului, de la naştere până la maturitate, sub influența condițiilor de mediu.

În plan psihologic, dezvoltarea constă în formarea proceselor psihice şi a trăsăturilor de personalitate, precum şi în restructurarea lor la niveluri progresiv-ascendente pe parcursul vârstelor copilăriei şi a celorlalte perioade din viața omului. Educatoarea trebuie sa duca o munca susținuta în formarea trăsăturilor de personalitate şi de caracter la copii, a trăsăturilor pozitive şi îndepărtarea celor negative. Activitatea educatoarei în acest sens va fi inspirată de exemplele din poveştile, poeziile şi fabulele din literatura pentru copii, prin crearea unor situații sau

dramatizări, în care copilul trebuie aibă un comportament pozitiv, ignorând comportamentele negative. Un aspect important îl constituie comportamentul copilului în familie. De aceea, educatoarea trebuie să cunoască acest comportament şi factorii ce-l influențează şi îl determină, printr-un permanent dialog purtat cu familia copilului.

În plan socio-cultural, dezvoltarea echivalează cu dobândirea de către copil a unor „ansambluri funcționale", constituite din cunoştințe, sentimente social-morale şi atitudini (comportamente tipizate, dar treptat individualizate) specific umane. Cele trei planuri ale dezvoltării se intercondiționează reciproc prezentând în diferite perioade ale copilăriei particularități de vârsta anatomofiziologice, psihologice şi socio-culturale distincte.

Lucrările psihopedagogilor, bazate pe investigațiile întreprinse pe copiii din grădiniță şi mai ales pe cei de la grupele mari, dar şi pe cei de la clasele întâi, atestă necesitatea ca la vârsta de 6 – 7 ani, copiii să aibă o serie de însuşiri psihofizice structurate în ceea ce se numeşte „capacitatea complexa de învățare", „maturitatea şcolară", „starea de pregătire pentru şcoală". (V. Filipescu- Pregătirea copilului pentru şcoală şi metodele de activitate în sprijinul pregătirii preşcolarilor pentru intrarea în clasa I, M. E. I., E.D.P., Bucureşti, 1983, p.9).

În acest sens, s-a instituit prin lege în toate grădinițele grupa mare pregătitoare pentru şcoala. Aceasta are menirea de a ridica întreaga formație a copilului la un stadiu superior de dezvoltare intelectuală, morală, estetică, fizică şi comportamentală. Procesul intensiv al dezvoltării psihicului este rezultatul interacțiunii dintre condițiile interne şi cele externe (educație, mediu) şi el nu se desfăşoară în acelaşi ritm la toți copiii. În limitele aceleiaşi vârste, fiecare individ are specificul său de dezvoltare.

Prin intermediul senzațiilor, copilul primeşte informații despre nesfârşita bogăție de însuşiri ale obiectelor şi fenomenelor lumii reale. Procesele senzorial – perceptive sunt strâns legate de cele motorii şi acționale. La vârsta preşcolară are loc o dezvoltare intensă a tuturor

analizatorilor, iar sensibilitatea copilului, capacitatea sa de a avea senzații, se accentuează şi se restructurează. În planul sensibilității cromatice, s-a constatat că preşcolarul mic reuşeşte să deosebească şi să denumească culorile fundamentale ale spectrului (roşu, galben, verde, albastru), iar după cinci ani copilul diferențiază absolut toate culorile. Munca educatoarei trebuie sa se canalizeze spre îndepărtarea confuziilor survenite în domeniul culorilor. Sensibilitatea auditivă devine de două ori mai fina în perioada preşcolaritatii. Copiii fac progrese însemnate în emiterea şi în intonarea sunetelor, în creşterea volumului vocii, în reglarea respirației în timpul intonării cântecelor.

Astfel, este necesară o muncă susținută pentru dezvoltarea auzului fonematic. Aceasta este cu atât mai necesară cu cât deficiențele auzului fonematic se răsfrâng negativ în dezvoltarea limbajului şi implicit în dezvoltarea gândirii.

Fără a pierde semnificația, sensibilitatea tactila se subordonează văzului şi auzului, ca instrument de control şi de susținere a acestora, fiind folosita mai ales pentru stabilirea semnificațiilor însuşirilor obiectului.

Celelalte forme de sensibilitate (gustativa, olfactiva etc.) continuă să se dezvolte şi ele, însa nu în aceeaşi măsură cu cea vizuală şi auditivă. Aceasta din urmă cunoaşte, de pildă, o serie de specializări interioare. Spre exemplu, se dezvolta mult auzul verbal şi cel muzical - fapt care va da posibilitatea recunoaşterii persoanelor şi a obiectelor după sunetul scos.

La preşcolari, senzațiile sunt subordonate şi integrate percepțiilor. Percepțiile sunt direct subordonate gândiri, intenționalității, ceea ce face să apară noi forme de percepție, cum ar fi, de exemplu, observația, care este o percepție cu scop, planificată, organizată.

La vârsta preşcolară, Ed. Claparede vorbeşte de „sincretismul percepției", iar Ov. Decroly, de „caracterul global al percepției". Subiectul percepe într-o configurație complexa doar impresia de ansamblu, fără analiza părților sau sinteza relațiilor acestora. Cu alte cuvinte, avem de-a

face cu o percepție puțin diferențiată, în care copilul fie ca nu desprinde amănuntele, fie ca atenția lui este atrasa de un amănunt accidental, pe care-l percepe izolat de ansamblu. Aceasta stare de lucruri se datorează unei capacități reduse de analiză şi sinteză. Preşcolarul nu reuşeşte să desprindă elementele şi îndeosebi legăturile esențiale, pe care să le perceapă în raport cu întregul. (J. Piaget- Psihologia copilului, E.D.P., Bucureşti, 1969, p.36).

Percepția spațiului, a timpului şi a mişcării, se organizează şi începe sa funcționeze aproape normal. Astfel se intensifică perceperea unor însuşiri spațiale (formă, mărime, relief, adâncime). Percepția mărimii este strâns legată de dezvoltarea percepției distanței.

În acelaşi timp reprezentările au un caracter intuitiv, situativ, fiind încărcate de însuşirile concrete ale obiectelor şi fenomenelor. Caracterul lor schematizat şi generalizat se prefigurează spre sfârşitul vârstei preşcolare. Reprezentările lărgesc şi măresc coerența vieții psihice. La vârsta preşcolară, se dezvoltă reprezentările memoriei şi ale imaginației.

În munca instructiv-educativă, educatoarea nu trebuie să se sprijine pe judecata copilului. La aceasta vârsta, copilul „gândeşte”, mai ales cu ochii, urechile şi mâinile. El „gândeşte” cu corpul şi maniera în care gândeşte ii este cea mai la îndemână. Într-o asemenea perspectiva, se pune cu necesitate problema educației senzoriale a copilului preşcolar, atât în familie cat şi în grădiniță. (Gh.Toma- Copilul preşcolar şi educația senzorială, în Revista învățământului preşcolar, I.S.E., nr.2-3,1991, p.17). Per ansamblu, educația senzorială a copilului presupune utilizarea şi antrenarea organizată şi sistemică a capacităților sale senzoriale (vizuale, auditive, tactilo-kinestezice, olfactive, gustative), în vederea îmbogățirii facultăților de cunoaştere concret-senzorială a realității înconjurătoare. Principiul fundamental al educației senzoriale exprimă cerința ca aceasta sa se sprijine pe sincretismul mintal al copilului. Educatoarea trebuie sa urmărească realizarea unui echilibru dinamic între educația

senzațiilor şi cea a percepțiilor. Ea trebuie sa pornească de la percepții sincretice, de la obiecte concrete pentru a ajunge treptat la analiza senzorială, fără de care educația perceptiva s-ar reduce la o suita de rețete intuitive, iar educația senzațiilor la exerciții de vocabular abstract.

Al doilea principiu de bază al educației senzoriale exprimă cerința de a fi exersate continuu şi sistematic toate simțurile. De calitatea educației senzoriale, a exercițiilor în care sunt antrenați copiii depinde valorificarea superioară a particularităților ereditare ale analizatorilor şi dezvoltarea pe baza lor a diverselor aptitudini speciale.

J.M. Tanner şi colaboratorii au conturat conceptul de „dezvoltare seculară” a copilului, a psihicului uman, implicit a psihomotricitatii. Utilizarea mersului, a mişcărilor corpului şi mai ales a mişcărilor mâinii tot mai suple şi mai fine are loc între 3-7 ani, adică în perioada preşcolară. Exista păreri potrivit cărora copilul este considerat ca un „pivot al luminii”, „ca o relație cu lumea”, ca o formă de limbaj, care este la fel de important ca şi limbajul verbal. În acest sens, se enunță şi un obiectiv al educației, acela de a-l ajuta pe copil să stăpânească un limbaj gestual expresiv. La vârsta preşcolară, un element principal il constituie controlul corporal, care este principalul element al controlului comportamental. Evoluția copilului la aceasta vârstă se caracterizează printr-o unitate motorie psihologică şi afectiva care implică cerința de a se realiza o educație totală, globală.

R.Hubert enunța faptul că, la vârsta preşcolară, dezvoltarea motorie se caracterizează prin „stăpânirea mişcării”. Observarea şi formarea psihomotricității se realizează în activitatea generala a copilului, în special în joc. După B.S. Bloom, actualizarea potențialului intelectual, dezvoltarea înclinațiilor şi a capacităților cognitive se realizează în perioada preşcolară într-o proporție foarte ridicată, nemaiîntâlnită în etapele următoare de dezvoltare a psihicului. Se constata că, aproximativ 65-70% din dezvoltarea inteligentei se produce până la vârsta de 4 ani

şi cam 30% între 4 şi 8 ani. Prin urmare, dezvoltarea intelectuală maxima are loc la aceasta vârstă.

Gândirea preşcolarilor este preconceptuală sau cvasiconceptuală, ceea ce înseamnă că ea operează cu o serie de constructe, care nu sunt nici noțiuni individualizate, dar nici noțiuni generale. Gândirea copilului preşcolar are caracter intuitiv, rămâne legata de imagine şi de demersurile individuale, este o gândire egocentrica şi magica. Confuzia dintre „eu" şi „lume" antrenează după sine animismul gândiri care consta în atribuirea lucrurilor, a propriilor calități şi însuşiri ale copilului. Pentru preşcolar, aproape totul este însufleţit şi este înzestrat cu capacități asemănătoare oamenilor. Din egocentrismul gândiri deriva o alta particularitate a sa şi anume artificialismul, credința că toate lucrurile, inclusiv astrele, sunt fabricate de om.(P.Golu, M.Zlate, E.Verzea- Psihologia copilului, E.D.P., Bucureşti,1993, p.84-85). Treptat, se face trecerea de la egocentrismul inițial la reciprocitate.

Definitoriu pentru gândirea preşcolarilor este organizarea structurilor operative ale gândiri, apariția noțiunilor empirice care, deşi sunt necoordonate şi neorganizate în sisteme coerente, au mare importanță pentru cunoaşterea realității.

Strâns legată de evoluția gândiri este evoluția limbajului. Limbajul impune gândiri exigențele sale culturale contribuind în felul acesta la restructurarea ei. Vocabularul activ al copilului se îmbogăţeşte rapid, ajungând la vârsta de 6 ani la peste 3500 de cuvinte. Totodată se dezvoltă coerența limbajului, caracterul său închegat, structurat. Astfel, se trece de la limbajul situativ la cel contextual, apare treptat limbajul interior (între 3 şi 5 ani), ceea ce sporeşte posibilitățile copilului de a-şi planifica mintal activitatea, de a şi-o regla permanent. Limbajul interior reprezintă la vârsta preşcolară mecanismul fundamental al gândiri.

În preşcolaritate se dezvolta mai mult latura fonetica a limbajului, deşi, datorita unor particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbo-motor şi analizatorului

auditiv, pronunția nu este perfecta. Sunt posibile omisiuni, substituiri şi inversiuni de sunete. Problema cea mai importanta a preşcolarității, dar şi a şcolarității o va prezenta însa structura gramaticala a limbajului. Caracteristic pentru preşcolaritate este şi formarea independenta a cuvintelor, inventarierea lor, ce are la baza creşterea capacității de generalizare a unor relații gramaticale deja consolidate. La aceasta vârsta apar şi defectele de vorbire, cum ar fi: dislalia, rinolalia, balbismul, sigmatismul, rotacismul care impun corectarea prin intermediul unui tratament logopedic.

Un aspect deosebit de important il constituie dezvoltarea memoriei preşcolarilor. Deşi memoria copilului este capabila de performante, ea totuşi este nediferențiată şi difuză, are un caracter incoerent, nesistematizat, haotic.

Dezvoltarea unor elemente componente ale intelectului preşcolarului n-ar fi posibilă fără prezența atenției. Astfel, începe procesul organizării atenției voluntare, creşte stabilitatea şi concentrarea ei, se măreşte volumul, atenția capătă un tot mai pronunțat caracter activ şi selectiv, cu toate ca predomină atenția involuntară. În față educatorului se ridica doua probleme legate de atenția preşcolarilor: trezirea atenției involuntare, lucru relativ mai uşor de realizat, şi menținerea atenției voluntare pentru o perioada mai îndelungata de timp asupra activității desfăşurate.

Preşcolaritatea este perioada formarii inițiale a personalității, perioada apariției primelor relații şi atitudini ce constituie un nivel superior de organizare a vieții psihice a copilului. Astfel, la preşcolar se va întâlni detaşarea, desprinderea copilului de câmpul perceptiv, o mai mare organizare şi stabilizare comportamentala. Elementele cele mai semnificative ale activității, care suferă modificări importante la aceasta vârstă, constituie factori stimulatori ai activității.

Locul motivelor biologice este treptat preluat de motivele şi trebuințele sociale. Motivele se supun unui proces treptat de ierarhizare, subordonându-se unele altora.

De un real folos în formarea personalității se dovedeşte a fi jocul, mai ales cel bazat pe roluri, în care copilul asimilându-şi rolul îşi asimilează implicit şi relațiile interioare de comportament incluse în rolul respectiv.

În preşcolaritate, procesul de elaborare a „eului" continuă să se perfecționeze. Simțul corporal devine mai fin, separarea de alții capătă consistență ca urmare a unor firave începuturi de reciprocitate, care ii dă copilului posibilitatea să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți. Dar se adaugă încă două aspecte importante care sporesc individualitatea copilului. Este vorba de ceea ce G.W. Allport numeşte „existența eului" şi „imaginea eului".

Primul aspect este legat de apariția simțului de proprietate. Extensia eului echivalează cu lărgirea sferei sale de cuprindere şi devine un criteriu important al determinării gradului de dezvoltare a personalității copilului. Cunoscând ce anume cuprinde eul extins, putem cunoaşte însăşi personalitatea.

Cel de-al doilea aspect se caracterizează printr-un început rudimentar de „conştiința" a copilului, care începe să-şi dea seama ce aşteaptă părinții de la el. Apariția conştiinței morale a copilului este legata de imaginea de sine a acestuia. (J.Piaget- Judecata morala la copil, Bucureşti, E.D.P.,1980).

J.Piaget a analizat caracteristicile formării şi actionării schemelor morale, admițând alimentarea lor prin modele parentale, dar acordând importanță unor aspecte specifice, cum ar fi, spre exemplu, rolul imperativ al regulilor admise în viața de familie şi de grădiniță, dar interiorizează şi recompensele şi pedepsele, din care motiv trăieşte şi autodepăşiri interioare. Tot la vârsta preşcolară se dezvoltă şi încrederea copilului în sine şi în alții. Preşcolarul parcurge, ca şi în situația gândirii, o perioadă de comportament moral egocentric, dar şi o fază a realismului moral.

O alta problema cu care se confrunta învățământul preşcolar şi, în acelaşi timp, educatorii, o reprezintă problema socializării preşcolarului. Socializarea conduitei

preşcolarului are loc în contextul social, relațional. Evoluția sociabilității poate fi pusa cel mai bine în evidență prin modul în care preşcolarii realizează percepția altora. Dacă la începutul preşcolarității „altul" este perceput ca element perturbator, spre vârsta mare a preşcolarității intervine parteneriatul în activitate. Totul se aşează în matca cooperării, ca un comportament interelațional evoluat, ce implică o accentuată maturitate intelectuală şi socială. Pe măsură ce sunt dobândite şi jucate, atributele psihosociale ale copilului (statutele, rolurile, nivelul lor de aspirație şi de aşteptare), acestea contribuie la maturizarea sociala a copilului, la acumularea experiențelor sociale, la reglarea şi autoreglarea comportamentului în cadrul grupului. Pe fondul interrelational al grupei încep să se formeze unele trăsături caracteriale. Socializarea conduitei copiilor, apariția unor trăsături caracteriale are loc în contextul jocului şi al activităților comune, când relațiile interpersonale şi cele de grup sunt principalele modalități de relaționare.

10.2. Individualitate şi personalitate la vârsta preşcolară

Nici o perioadă a dezvoltării psihice umane nu are caracteristici atât de numeroase, explozive, neprevăzute ca perioada preşcolară. În succesiunea vârstelor umane, aceasta perioada se desfăşoară între 3 - 6/7 ani. În mod curent, aceasta perioada întra ca notificație în „cei 7 ani de acasă", sintagma prin care se evoca rolul formativ deosebit de mare al familiei în dezvoltarea psihică a copilului, în planul comportamentului şi al conduitei. Deoarece dezvoltarea cenzorilor conştiinței şi inteligenței este încă restrânsă în această perioadă, psihicul este centrat pe achiziții de experiență din orice trăire, fapt ce explică în mare măsură importanța deosebită ce se acordă acestei perioade, pe care mulți psihologi o consideră că ar marca întreaga viața psihică ulterioară.

Din cerința de ordonare şi concentrare a bogatei dezvoltări psihice ce are loc în perioada preşcolară se evidențiază trei subetape, care au în grădiniță corespondente de implicații educative particularizate: perioada preşcolară mică, mijlocie şi mare. Este, de asemenea, util să nu uităm ca în oricare din perioadele vieții omului exista doua coordonate fundamentale ce stau la baza constituirii de repere psihologice de baza. Primul dintre acestea se refera la tipul de activitate ce caracterizează şi domina în acea perioada a dezvoltării psihice. În cazul copilului preşcolar, jocul este activitatea prioritara şi, ca orice activitate dominanta, constituie izvorul unor experiențe complementare celei de adaptare, experiența ce are un rol formativ deosebit de mare şi multilateral.

Activitățile ludice dezvolta nu numai câmpul psihologic ci şi angajarea inteligentei în situații numeroase şi diverse mult mai altfel şi totuşi asemenea celor din viața obişnuită, fapt ce dezvolta toate dimensiunile activităților psihice.

A doua coordonata fundamentala delimitatoare a oricărui stadiu de dezvoltare psihică este aceea a tipului de relații ce sunt de prim plan într-o anumită etapa a vieții psihice umane. În perioada preşcolară au loc nuanțări ale relațiilor interfamiliale şi extrafamiliale, care încep sa aibă noi ponderi, cu o creştere mai intensă a acelora din a doua categorie. Aceasta latură a dezvoltării psihice duce la dezvoltarea conduitelor, la dezvoltarea celor intime, a celor personale, a celor reverențioase (oficioase) ce au fost supuse cercetărilor psiho-sociale şi constituie domeniul proxemicii (ramura moderna psihosocială).

Prin efecte de reflex, diversificarea interelațiilor copilului preşcolar duce la constituirea primară a identității proprii (statut şi rol). La vârsta preşcolarității mari se dezvoltă la copil ceea ce se numeşte teritorialitatea sinelui cu zonele sale apropiate şi mai depărtate, implicate în locurile prin care se constituie drumurile teritorialității.

Învățarea de poezii, citirea după imagini, spectacolele date în grădiniță alimentează sinele cultural (identitatea culturală) a copilului. Cărțile pentru copii încep să fie puse la loc ştiut, iar ascultarea de poveşti, vizionarea TV de seriale, de desene animate dezvoltă imaginația copilului preşcolar, dar şi capacitatea de a realiza coerențe în dezvoltarea şi înțelegerea de situații.

Viața de zi cu zi presează înțelegerea copilului, implicația lui ca spectator al ei, fapt ce constituie un „altfel de joc", mai subtil, în care se desfăşoară evenimente, incidente, accidente etc., precum şi nevoia de a le evalua ca faste sau nefaste, legate de tentative permise sau nepermise, condamnabile sau scuzabile. Morala alb-negru se nuanțează direct. Această experiență de spectator implicat perceptiv şi interpretativ în episoade de viață curentă se mulează pe orele zilei, ale dimineții, amiezii, serii, anotimpurilor, creând repere temporale.

Semnificativ pentru procesul dezvoltării psihice este structurarea identității sub influența relațiilor sociale. Subidentitatea familială, culturală şi acțională, ca şi cea socială devin active şi implicate în conduitele de apartenență. Structurile de identitate alimentează dezvoltarea complexității sinelui (şi Eului). Din acest punct de vedere are loc diferențierea: eul sau sinele autoperceput, cel dorit sau ideal şi imaginea despre sine reflectate din perceperea de către alții (mai ales de către părinți şi educatoare).

Pe de altă parte, se dezvoltă situaționarea rapidă a copilului preşcolar în diferite împrejurări în care trebuie sa acționeze, relațiile sociale de tip eu-tu, eu-tu-el, eu-noi-voi-ei. Aceste aspecte, de tot mai mare finețe, se află abia la începutul lor, dar constituie paşi importanți în dezvoltarea alimentării identității, a rolurilor şi statutelor sociale.

Din toate acestea, reiese că perioada preşcolară este de mare importanță, şi chiar dacă rolul de „a doua naştere a omului" trebuie acordată adolescenței, reverberațiile perioadei preşcolare rămân o sursa de susținere psihică în viață, pentru că, prin toate dimensiunile

sale şi mai ales prin atitudinile lucide faţă de viaţă şi prin trăirile acestora, perioada preşcolară conţine sâmburi de fericire ce uneori pot ameliora şi chiar eroda angoasele, nesiguranţele şi neliniştile vieţii adulte.

10.3 Jocul – tip fundamental de activitate în învăţământul preşcolar

Valenţele formative ale jocului atrag atenţia oricărui observator, mai ales când este vorba de jocul copiilor. La aceştia jocul condiţionează viaţa însăşi, care poate să înflorească sau să degenereze, după câtă hrană spirituală este el în stare sa-i ofere. Imaginea copilului poate sa apară încântătoare sau deficitară, în funcţie de măsura în care a beneficiat, la vreme, de dreptul natural de a se juca sau a fost privat de acest drept. Ceea ce jocul ii poate oferi copilului la timpul potrivit rămâne, ca achiziţie preţioasă, toata viaţa. Ceea ce nu i-a fost oferit la vreme nu poate fi recuperat în întregime niciodată, oricâte soluţii ar fi puse la încercare. Jocul, chiar în formele sale primare, înnobileaza întreaga viaţa psihică a copilului, îl umanizează şi-l ajută să fie armonios dezvoltat din punct de vedere psihofizic.

Jocul, considera Ursula Şchiopu, „stimulează creşterea capacităţii de a trăi din plin, cu pasiune, fiecare moment, organizând tensiunea proprie acţiunilor ca finalitate realizată având funcţia de o mare şi complexa şcoala a vieţii" (U.Şchiopu - Dezvoltarea psihomotorie a copilului în perioada preşcolară în „Revista Învăţământului Preşcolar" nr.3-4,1992).

Eternul ludic

Apariţia jocului se pierde în negura istoriei societăţii omeneşti şi, chiar dacă unii autori (Elkonin, D.,B., 1980) consideră că nu poate să fi apărut înaintea muncii, este greu de stabilit originea lui.

„Jocul este rodul muncii. Nu există joc care să nu-şi aibă prototipul într-una din formele muncii adevărate, care

întotdeauna îl precede atât ca timp, cât şi ca esenţă (Wundt, p.181, 1887). În acest fel elementele antropogenezei care asociază munca desprinderii din animalitate şi saltului superb spre umanitate, plasează implicit şi jocul ca factor al umanizării.

Etnografi şi filosofi, oameni de artă – scriitori, pictori, muzicieni, sociologi şi psihologi, fiecare de pe poziţia domeniului lor şi cu mijloacele specifice acestuia l-au ilustrat şi semnalizat, analizat, şi interpretat, asociindu-l şi originându-l marilor întrupări ale spiritului obiectiv sau marilor creaţii ale genului uman. Vechimea activităţilor ludice, ca şi vechimea preocupărilor declarate sau nu, pentru acestea, poziţionează jocul ca fapt primar adăugând dimensiunilor faber, sapiens şi valens şi pe cea de ludens ale personalităţii.

Comunităţile arhaice, copiii şi animalele se joacă, iar în frazele mai târzii ale societăţii şi la anumite vârste, jocul este legat de ideea că în el este exprimat ceva, acel ceva fiind o reprezentare a vieţii. Jocul este mai întâi atât în istoria umanităţii cât şi a individului asumarea unui rol străin în care se reproduc atitudinile altora şi devine joc contribuind la naşterea eu-lui prin raportarea la alţii. A juca joaca, (to play the play), trece în timp la a juca jocul (to play the game), când eu-l întră în faza de maturizare.

De la jocul cu roluri imitate (jocul „de-a …"), în lungul drum al devenirii individului ajunge la maturitate când îşi asumă rolul instalându-se în sfera societăţii civile.

Jocul este un prim şi fundamental izvor al dezvoltării personalităţii, iar atenţia ce i se acordă trebuie să fie pe măsură.

Noţiunea de joc are o exprimare variată şi eterogenă în culturi şi la popoare diferite. Dicţionarele explicative fac diferenţierea dintre sensul direct principal şi cel figurativ sau diversităţile de sensuri în care termenul circulă în domenii diferite unde, păstrându-se unele particularităţi esenţiale ale sensului principal se introduc elemente specifice domeniului în care este folosit.

Termenul de joc nu este o noțiune ştiințifică, orice încercări de formulare a unei definiții putând fi calificate drept „jocuri ştiințifice” (Elkonin, D.B., p.14,1980). În cultura elină sunt nu mai puțin decât trei cuvinte care desemnează o aceiaşi realitate, nuanțele de specificitate impunând denumiri diferite. Astfel paidia înseamnă ceea ce ține de copil, de aici devenind paizein cu semnificația de „a juca”, şi care include şi forme de joc elevate, distincte, de cele infantile, apoi athyro, accentuând aspectul vesel, lipsite de griji, neimportant şi agon, jocul de luptă şi competiție legat de trebuința agonică manifestată în aproape toate sferele activității umane de la justiție, politică şi armată până la sport, artă, sau cucerirea partenerului de viață. Distincția joc – competiție, nu marchează însă deosebiri sociologice şi psihologice privând natura lor, ci subliniază chiar unitatea şi identitatea agonalului cu ludicul.

Latinitatea are un singur cuvânt ludus – ludere ce include jocul copiilor, dar şi destinderea – recreerea, competiția, reprezentația liturgică şi scenică şi chiar jocurile de noroc. De aici derivă ludi în sensul de jocuri publice, competiții, dar şi ludus cu sensul de exercițiu, de „şcoală”, sens ce prefigurează valențele formativ educative ale jocului; mai există însă şi iocus – iocari, căruia i se atribuie înțelesul specific de glumă sau şotie, sens ce se regăseşte în toate limbile romanice, în franceză je jeu – jouer, italiană giuco – giocare, portugheză jogo – jogare, spaniolă juego – jugar, română joc – jucător.

La popoarele germanice semnificație fundamentală concretă a cuvintelor folosite pentru joc este cea de mişcare rapidă, acțiune autonomă, ce se sustrage genurilor de activități obişnuite şi unde a juca nu înseamnă a face. Ca acțiune autonomă, termenul menține din însuşirile specifice fie o anumită facilitate, fie o anume încordare – tensionare şi periculozitate, sau alternări sau opțiuni libere, (de aici derivă sensul secundar utilizat în tehnică unde o piesă dintr-un subansamblu „are joc” – se mişcă liber sau din terminologia piețelor bancare şi bursiere, atunci când se vorbeşte de fluctuațiile valorilor unor monede).

Ein Spiel treiben (a juca), a face un joc, în care noțiunea conținută în substantiv trebuie repetată pentru a putea servi ca verb de acțiune. Prin acest aspect se realizează apropierea de punctele de vedere ale psihologiei piagetiene, care consideră că omului nu îi este caracteristică formula a acționa pentru a exista, ci a exista pentru a acționa, pentru a desfăşura o anumită activitate de a o face efectiv şi strunit către un anume rezultat (Piaget, J., p.218, 1965).

Şi la anglosaxoni play - to play (joc, a juca) înseamnă numai acțiuni concrete, cu extindere spre executarea de acțiuni sacre, sau şituația în sfera juridică şi etică. În toate limbile germanice şi anglosaxone se regăsesc semnificațiile legate de competiție şi luptă, de la lupta cu armele sau sângeroasă până la competiția sau agonul din jocurile mărunte sau facile. Nuanțărilor diverse întâlnite în culturile europene li se alătură cele întâlnite în cultura japoneză unde semnificațiile asociază sferei jocului, seriozitatea, solemnitatea, cinstea şi nejocul. Nu putem să nu semnalăm faptul că asociind jocul cu mişcarea rapidă abilă şi neregulată, el este folosit şi cu sensul de a cânta dintr-un instrument, unde iscusința instrumentală, mişcarea mâinilor, face posibilă această alăturare.

„Activitatea muzicală poartă în ea însăşi aproape toate semnalmentele formale ale jocului, activitatea se desfăşoară înlăuntrul unui teren delimitat, este susceptibilă de repetare, se caracterizează prin ordin, ritm, alternanță şi îi sustrage pe auditori şi executanți din sfera obişnuită, cu un sentiment de voioşie, care îşi păstrează tonusul desfăşurător şi înălțător chiar şi în cazul unei muzici sumbre” (Huizinga, J., p.90, 1977).

Poate nu întâmplător în întrecerile olimpice care însoțeau sărbătorile consacrate lui Zeus se întreceau în probe nu doar atleții ci şi muzicanții. Temeiul jocului este situația de „a fi impresionat” - atitudinea patică – care se realizează în elementele de cult, în practicile justiției, în şcoală şi în arena sportivă, ca şi în relația sexuală a partenerilor. Disputa juridică dintre părți este considerată la

greci un agon, o luptă legată de reguli fixe, în care se apelează la un arbitru, acțiunea se desfăşoară într-o curte, un spațiu de joc în care deosebirile de rang dintre oameni sunt suspendate, fiecare din parți fiind vremelnic inviolabilă. Ca şi în ritualurile de cult ale popoarelor primitive care poartă măşti, şi în justiție se uzează de însemne (roba, togă), care transformă pe cel ce le poartă în altă ființă. Şi aici lupta juridică este o competiție, un duel oratoric în care sunt permise şi admise orice mijloace de convingere. Bara ca şi tribuna politică fiind sediile artei de a convinge, locul în care atitudinea patică se combină cu capacitățile empatice ale părților, genul de practică socială în care se realizează re-crearea efectivă a fenomenelor de viață. Arena sportivă şi şcoală ca spații în care fără a fi dominant, principiul hedonic al plăcerii trebuie menținut şi dublat de respectul pentru ordine, reguli ale grupului şi ale individului însuşi, atunci când acesta şi le-a format şi şi-a asumat anumite roluri în grup. Un spațiu excesiv de intensitate cum este cel al unui cuplu de parteneri este şi cel încărcat de agonism şi atitudini patice. Referirile, prin extensie sunt utilizate astfel şi în sexologie unde accepția jocului în sens erotic se referă la pregătirea şi preambulul actului biologic al împerecherii încărcat cu momente ludice în care unul dintre parteneri trebuie să-l câştige pe celălalt "jocul dragostei".

În jocul cu mărgelele de sticlă Hermann Hesse imaginează o „Țară de sus" denumită Castalia, în care există un ordin al jucătorilor cu mărgele de sticlă, cu reguli mereu perfecționate care, dacă sunt încălcate determină părăsirea Castiliei şi intrarea în Țara de Jos, unde se sfârşeşte şi se îneacă în absurd biografia personajului principal, absolut întâmplător, deci fără nici o regulă.

Jocul este un proces, ordinul şi ordinea regulilor, care chiar sunt ale jocului având ca domeniu gratuitatea mărgelelor trebuie perfecționate, respectate, luate în serios.

"Dacă te joci cu jocul rişti să te joci cu focul.. Cine nu respectă regulile jocului, mai de vreme sau mai târziu, într-o formă sau alta, se încurcă, ne încurcă, o încurcă" (Cătineanu,. T., p.52, 2000).

10.4 Jocul – mijloc de cunoaştere a particularităților persoanei

Nici un alt cadru nu este mai relevant pentru dezvăluirea şi probarea funcțiilor şi capacităților psihice ale omului ca activitatea pe care o desfăşoară el. În măsura în care în cadrul acestei activități se oglindesc trăsăturile psihice – teză de necontestat – analiza modului particular în care se desfăşoară activitatea respectivă, constituie o şansă importantă de informații psihologice privând caracteristicile psihice ale celui care desfăşoară respectiva activitate. Jocul ca formă specifică de activitate are valoare metodologică, putând fi considerat cadrul principal de referință în analiza şi explicarea organizării psihice a copilului, tânărului şi adultului.

Există cel puțin două direcții metodologice în abordarea activității ludice:

- ca bază genetică obiectivă a funcțiilor şi proceselor psihice particulare, de la percepție şi gândire la voință şi structuri atitudinale (Golu, M., 1971)
- ca exteriorizare şi obiectivare a funcțiilor şi capacităților psihice, sondarea prin joc a dezvoltării personalității şi diagnosticarea inteligenței sau a sociabilității, fiind o practică frecventă a cercetătorilor în psihologie (Gârboveanu, M., p.202, 1970).

În prima ipostază problema este întâlnită la reprezentanții psihologiei genetice unde stadiile evoluției intelectului reflectă specificul traiectoriei generale a procesului dezvoltării personalității, pe această traiectorie delimitându-se câteva segmente care vor reprezenta etapele sau stadiile evolutive distincte, al căror conținut este calitativ diferit şi ireductibil. Activitatea în general – pentru vârstele de creştere şi dezvoltare- în special sunt elementele socializării şi inculturației. În cadrul comunicării, sistematic şi permanent realizată, are loc asimilarea şi interiorizarea experienței de cunoaştere şi practice, a sistemelor de norme şi valori specifice, grupului, a

modalităților de relaționare şi comportare. La Piaget, stadiul senzorio-motor are o semnificație majoră pentru tot restul dezvoltării inteligenței. De asemenea la Wallon drumul de la „act la gândire" trece prin exercițiile „senzorio-motorii, fuziunea copilului cu situația fiind mijlocită de constelațiile perceptivo-motorii sau de plasticitatea senzorio-posturală" (Wallon, H., 1964).

Paul Popescu Neveanu subliniază relația dintre sensibilitate şi motricitate arătând că sensibilitatea se formează, se perfecționează şi evoluează în cadrul activității (Neveanu, P.P., vol.II, 1976). Vorbind despre viteza, ritmul şi forța reacțiilor senzorio-motorii în selectivitatea lor, Ananiev B.G. o asociază cu proprietate a personalității, denumită de el senzitivitate.

Activitatea de joc este atât cauză cât şi efect al dezvoltării, fiind resimțită ca o adevărată nevoie psihică, ca o cerința imperioasă a integrității ființei lui. Ca entitate psihologică şi psihosocială concretă, integrează într-o dinamică specifică toate funcțiile şi procesele psihice. El poate fi privit ca raport selectiv între subiect şi un anumit ansamblu de sarcini cu conținut obiectiv şi cu grade diferite de complexitate şi dificultate.

În diferite forme şi tipuri de joc, ponderea şi modul de combinare şi articulare a funcțiilor şi capacităților psihice diferă foarte mult, activitățile ludice depinzând de gradul de elaborare a proceselor psihice particulare – percepție, memorie, imaginație, gândire, motivație şi de trăsăturile globale de personalitate. Astfel, relația dintre activitatea ludică şi organizarea psihică a individului se prezintă sub forma unui circuit închis, cu influențe biunivoce, în cadrul cărora condiționarea devine reciprocă.

Autori consacrați ai psihologiei jocului din țara noastră evidențiază trei aspecte observabile, care permit sublinierea caracteristicilor personalității copilului, tânărului sau adultului (Gârboveanu, M., p.203, 1970). Este vorba de structura şi ponderea jocurilor în conduitele ocupaționale, de structura preferențială a conduitelor ludice la copii, tineri şi adulți de diferite vârste şi de caracteristicile integrării

psihice şi morale în joc. Parafrazând elementele legate de primul aspect putem spune „ce, cât timp şi cu ce te joci" te caracterizează! Predominantă în prima şi a doua copilărie, persistența la puber şi adolescent ponderat, atunci când este în exces poate indica o imaturizare generală a personalității în raport cu responsabilitățile sociale, iar în condițiile invaziei calculatorului în sfera ludică, ponderea excesivă a jocurilor pe calculator indică un deficit de comunicare, o izolare şi atitudine solitară în care formarea ca personalitate este afectată. Tot sub aspectul ponderei diverselor tipuri de jocuri la adulți, în funcție de sex, profil ocupațional sau standard socio-economic, stilul modern de viață este legat şi de un timp mare alocat activităților de loisir şi fitness, ambele raportate la preocuparea pentru propria imagine şi pentru punerea sa în valoare, pentru a se face recunoscut de alții.

Se exclude interpretarea din perspectiva ponderei jocurilor în conduitele ocupaționale, a acelor categorii de persoane tinere sau adulte la care profesia se identifică cu jocul într-o anumită formă (cazul sportivilor profesionişti). Se exclud de asemenea şi jocurile strategice de simulare a adulților care se includ în calitate de componente ale pregătirii profesional-manageriale şi nu numai.

Prezența jocului ca formă excesiv utilizată de anumite persoane a făcut necesară introducerea termenului de „dependența de joc", asimilată dependențelor de drog şi cu efecte asemănătoare pe linia destructurărilor personalității.

Preferințele pentru jocuri de anumite tipuri, constituie de asemenea un aspect prin care pot fi sondate frontal caracteristicile personalității copilului, tânărului sau adultului. Simpla observație indicând existența preferințelor pe categorii de vârstă, sex, mediu de cultură, dezvoltare intelectuală şi aptitudinală, structuri temperamentale şi caracteriale. Sunt implicate aici şi „modele" parentale şi sociale, generale şi zonale, moda şi tradiția. Este suficient să amintim că epoca de glorie a tenisului românesc reprezentată de Ilie Năstase şi Ion Țiriac a dirijat preferințele spre sportul „alb", iar gloria Nadiei Comăneci a

făcut ca toate fetițele să prefere gimnastica, după cum modeling-ul ultimei etape a scos în scenă preferințele pentru „jocul de-a prezentatoarea de modă”.

Legat de structura preferențială a conduitelor ludice ca expresie a structurilor aptitudinale şi vocaționale, nu întâmplător chestionarele de interese (Vocational Interest Blouk for Man) cum sunt cele ale lui Strong, cuprind itemi ce țin de diferitele tipuri de jocuri şi distracții. Unele preferințe timpurii ale unor copii pentru jocurile cu anumite tipuri de roluri se pot constitui ca predicții ale unor opțiuni profesionale sau cariere de succes în anumite situații.

Sub aspectul caracteristicilor integrării psihice şi morale, ele sunt un indicator relevant al personalității mature (Zlate, M., p.307, 2000) alături de capacitatea de control şi autocontrol în concordanță cu semnificațiile situațiilor de joc, cu cerințele permisive şi restrictive, cu asumarea conştientă şi responsabilă a consecințelor actelor şi intervențiilor sale în joc, dar şi cu trăirea afectivă la înaltă tensiune a ceea ce crede şi face.

Referitor la jocurile copiilor, Ursula Şchiopu constată că integrarea zgomotoasă, rapidă sau lentă, critică sau impregnată de interes pentru regulile mai subtile ale jocului constituie numai câteva modalități prin care se pun în evidență diferite trăsături ale personalității ca orgoliul sau suficiența, condescendența sau moderația, atenția față de ceilalți, etc.

Nu întâmplător în toate relațiile interumane, în toate activitățile de tip competițional termenul de fairplay are valențe înalt apreciative.

Jocul, natura şi esența lui

Jocul este un prim şi fundamental izvor al dezvoltării personalității, de aceea, educarea viitorului om de acțiune se produce, înainte de toate, în joc. Prin urmare, pe cât de mare este însemnătatea jocului, pe atât de mare trebuie să fie şi atenția acordată jocului. Constatarea psihologică reclamă cu necesitate interes şi valorificare pedagogică. Nu este însă suficient să afirmi rolul jocului, nu este suficient

nici să demonstrezi modul cum contribuie el la formarea subiectului pentru a deschide larg perspectivele acțiunii pedagogice, ci este necesar să fie clarificate unele proble-me fundamentale cum sunt acelea care se referă la natura, la esența jocului. Prezent pe întregul traseu existențial al omului, jocul rămâne însă tip predominant de activitate în copilărie. Fapt pentru care ne vom referii la acest aspect.

a) Natura jocului infantil

Multă vreme psihologia a subapreciat jocul copilului deoarece în acest domeniu studiul sistematic al animalului l-a precedat pe cel al copilului. Fără îndoială că pedagogii clasici, de la Rabelais la Rousseau trecând prin Montaigne şi Locke au semnalat importanța jocului infantil, însă fără să surprindă un studiu riguros. Primul studiu serios asupra jocului a fost de fapt, cel pe care Groos l-a consacrat jocului animalelor în 1896; a urmat un studiu al aceluiaşi autor asupra jocului uman în 1899, dar el se integra în cadrul deja fixat pentru jocul la animale. Şi această concepție a jocului copilului ca o activitate care prelungeşte jocul animal se regăseşte până la Claparede, (Claparede, 1909) accentul se pune în primul rând pe tendințe, trebuințe, activitatea ludică fiind considerată, ca expresia diverselor tendințe, a multiplelor trebiunțe dintre care fiecare explică un anumit tip de joc.

Jocul este deci un exercițiu al tendințelor, „preexercițiu” spunea Gross, el pregăteşte copilul pentru viața serioasă în care aceste tendințe îşi vor găsi locul lor natural de punere în practică. Astfel jocul de-a războiul pregăteşte pentru activitățile de luptă, iar horele fetițelor prin cântecele cu care le acompaniază şi care vorbesc de dragoste şi căsătorie, sunt o însuşire a sentimentelor care vor da trăinicie viitoarelor lor familii. Era vorba aici de considerarea în primul rând a conținutului jocului infantil, a naturii concrete a activităților ludice, acesta înseamnă o lăsare în umbră a formei jocului şi a spiritului care îi animă toate manifestările. Era un studiu a diverselor jocuri şi al specificului lor, nu al activității ludice în însăşi esența sa (M. Debesse, 1970).

Psihanaliştii cărora trebuie să li se recunoască meritul de a fi acordat un loc însemnat preocupării față de jocurile copilăreşti, au urmat aceeaşi direcție, pe un drum şi mai îngust. Preocuparea lor practică - firească pentru nişte medici - de a folosi interpretarea anumitor jocuri pentru a depista complexele ascunse i-a dus la punerea la punct a unor metode excelente de cercetare cu ajutorul jocurilor, a complexelor şi a trăsăturilor caracteristice studiul activităților copilului în jocul cu marionetele, în desen, în construcții ca acelea ale satului lui Arthus, în compunerea de poveşti şi în multe alte activități ludice s-a arătat fructuos. Însă această preocupare practică i-a călăuzit pe psihanalişti şi, într-o manieră mai generală, pe medici să nu se ocupe decât de jocurile care ar fi putut fi utilizate pentru diagnoza sau în vederea unei cure psihoterapeutice, şi anume de jocurile simbolice, de aici o tendința de a explica, în general, prin prisma jocurilor simbolice, ceea ce antrenează în mod necesar o explicație prin intermediul semnificației, deci prin conținutul material. În consecință jocurile le apăreau psihanaliştilor ca rezultând din expresia unor tendințe mai mult sau mai puțin ascunse. Însă aceasta înseamnă neglijarea a ceea ce este esențial în jocul copilului, ceea ce-l distinge de jocul micului animal. Aceasta din urmă poate exprima într-adevăr tendințe, putem spune chiar tendințe instructive, al căror substrat înnăscut este incontestabil. Însă dacă, la originea sa, jocul copiilor poate fi asemănat jocului animalelor, dacă, cu timpul, el poate fi modificat prin complexe dobândite, el rămâne un joc de-o cu totul altă natură, mult mai nobilă. El exprima înainte de toate acestea: dorința de depăşire, dorința de măreție, acest elan prin care omul este un animal fără egal.

b) Jocul ca autoafirmare

A spune aceasta înseamnă a refuza să vedem în jocul copiilor o simplă distracție. Jocul nu este de loc acelaşi lucru cu plăcerea. Fără îndoială a te juca înseamnă într-un anumit sens, a te bucura, însă nu este vorba de o plăcere în sens hedonist, e plăcerea pe care o dă prăjitura sau dulceața, este vorba de plăcere morală. Copilul o înțelege

suficient pentru a distinge foarte repede un joc şi purul amuzament, a se juca nu înseamnă a face pe bufonul. Orice joc presupune mai mult sau mai puțin o reuşită, deci reguli sau un plan, deoarece nu poți reuşi dacă nu ți-ai fixat dinainte un scop, adică nu ți-ai proiectat să ajungi la un anumit sfârşit respectând anumite reguli, mai mult sau mai puțin stricte. Şi fără îndoială că s-ar putea discuta aici relațiile dintre reguli şi scop. Se poate întâmpla ca proiectul de a atinge un anumit scop să fie suficient prin el însuşi pentru că s-a tolerat folosirea tuturor mijloacelor cea ce pare că ar exclude orice regulă strictă. Însă pe lângă faptul că acest „prin orice mijloace” ar putea fi considerat ca încă o regulă, această activitate legată de scop nu este de loc aceea pe care o găsim în mod obişnuit în jocurile copiilor. Acolo se află o activitate interesantă, practică. Activitatea de joc, din contră, se împacă foarte bine cu un anumit formalism şi chiar ritualism. Scopul propus este, de obicei, precizat prin condiții, reguli. Se înțelege astfel de ce jocul constituie o problemă serioasa (Huzinga, J., 1977). Deoarece jocul este un instrument de afirmare al eului; performanța este o capodoperă. Copilul, într-adevăr, nu are alte posibilități de a se afirma în afara jocului. Adultul se poate afirma prin muncă, prin capodopere. Şi la vârsta grădiniței, copiii vor şi ei să ajute mamei la treabă, ei sunt gata să pună masa, să măture, să facă munca de adult. Nimic nu le-ar place atât ca printr-o muncă serioasă să fie egalii uriaşilor care-i înconjoară. Însă se ştie de asemenea că această dorință de a ajuta dispare brusc spre vârsta şcolarității, deoarece grație progresului mecanismelor sale intelectuale, copilul poate să aprecieze un obiectiv şi să recunoască deficiențele pseudo-muncii sale (la care, de altfel, părinții ajută adesea). De acum încolo va trebui să caute altundeva un instrument de afirmare.

Munca şcolară poate fi şi ea un instrument de afirmare, mai puțin directă, mai puțin imediată, deoarece scopul său, rămâne îndepărtat în timp; şi cu cele câteva măsuri care se pot lua pentru a apropia activitatea şcolară de joc ea nu poate să devină un simplu succes imediat fără să decadă total; altfel, ea pierde acest aspect educativ

esențial prin care copilul, puțin câte puțin se ridică cu ajutorul adulților deasupra prezentului pentru a ajunge să examineze un viitor mai îndepărtat, acela al lecției de mâine, acela al compunerilor lunare, mai târziu chiar acela al trecerii în clasa superioară la sfârşitul anului.

Jocul din contră, rămâne ataşat reuşitei prezente a succesului de moment. Prin aceasta, el asigură cu mai multă uşurință acea încredere în sine fără de care copilul nu poate decât să se retragă în sine şi să-i dispară orice elan încetul cu încetul. Jocul este cel mai bun element de echilibru psihic al copilului, el asigură baza personalității. Deficitul de joc riscă să cauzeze întotdeauna un deficit în domeniul caracterului. Recreațiile sunt la fel de importante ca şi orele de clasă, orele, fără ele rămân ineficiente mai ales dacă se ține seama suficient de factorul destindere. Însă, atât ora de clasă, cât şi recreația au fiecare rolul său propriu şi a le confunda înseamnă a denatura şi pe una şi pe cealaltă. Că jocul caută înainte de toate o afirmare cât mai globală a eului şi nu simpla exprimare a unei tendințe particulare, aceasta reiese limpede din studiul locurilor în care copilul se joacă. Există un loc mai abstract, mai formal, decât curtea de recreație? Câțiva pereți aproape goi, un vas umplut cu spațiu liber, uneori câțiva arbori care însă nu sunt necesari, nici o poartă spre exterior care ar simboliza întrucâtva acea deschidere către viața pe care o cere pedagogia la modă. Nu e oare aceasta o imagine succintă, dar exactă, a curții de recreație tipică? Nu-i aceasta realitatea paradisurilor noastre copilăreşti?

Jocul infantil se poate lipsi de accesorii jucării, de obiecte concrete, el este aproape întotdeauna foarte asemănător acelor jocuri de la grădiniță, atât de dragi micuților în care cuburile sunt un material suficient cu tot caracterul lor abstract, deoarece ele permit executarea de construcții reuşite, aş spune aproape descoperiri. Jocul copiilor este înainte de toate o mărturie a elanului propriu speciei umane, a acestui elan prin care omul caută întotdeauna să se depăşească. Şi esențialul la aceasta vârstă, constă mai puțin în mobilul depăşirii, cât în felul în care are loc depăşirea (Chateau, J., 1982).

c) Jocul ca preexercițiu

Ipoteza în formularea explicită pe care a elaborat-o K.Gross este prefigurată în numeroase studii şi observații ale marilor naturalişti. Karl Gross a analizat însă mai pregnant funcționalist conduita puilor de animale în joc şi a considerat că între jocul animalelor şi jocul copiilor nu există deosebiri esențiale. S-a conturat astfel o ipoteză biologică complexă cu privire la natura conduitei de joc, ipoteză ce avea în atenție mai mult integrarea conduitelor umane în lanțul explicitărilor naturaliste într-o perioadă de dezvoltare cultural ştiințifică în care mai era necesar extinderea tezei evoluționiste cu privire la integrarea speței umane în lanțul viețuitoarelor. Ipoteza ca atare avea un aspect reducționist, prezent în ideea că între jocul animalelor şi jocul copiilor există deosebiri nu prea importante şi cam de factura deosebirilor între jocul iezilor şi jocul ce caracterizează puii de pisică. Implicit, Karl Gross se referă la aspecte particulare ale jocului copiilor. El nu a putut constata prezența sentimentului, afecțiunii în joc. Citându-l pe Konrad Lange, K.Gross consideră că în joc are loc un fel de dublare a conştiinței ce se caracterizează prin faptul că imaginația conferă scopului jocului caracter de veridicitate şi în acelaşi timp oferă omului plăcerea semiconştientă de a fi cel ce a creat acest scop şi conținut de activitate. Din acest motiv, orice joc este însoțit de sentimentul de libertate şi creație, fapt ce conferă jocului un cadru motivațional şi de trăire asemănător cu acela al artei.

Teoria lui K. Gross furnizează un fond de explicații satisfăcătoare pentru diversitatea tipurilor de jocuri proprii diferitelor spețe de animate. Există evidente aspecte de asemănare între tipurile de conduită prezente la jocurile puilor de animale nu a putut constată prezența sentimentului, afecțiunii în joc.

Se poate presupune că ghemul de lână are pentru puii de pisică rolul de a exercita gama subtilă de mişcări necesare vânării şoarecilor. În acelaşi timp pentru un ied, ghemotocul de lână nu prezintă prea mare importanță şi nu devine obiect preferat de joc. Viața modernă ne oferă

condiții noi de observații interesante privând jocul animalelor superioare. Un pui de pisică aflat într-o casă cu televizor este foarte atent la început la micul ecran dacă imaginea prezintă pisici sau şoareci, uneori puiul de pisică zgârie sticla ecranului, poate chiar să încerce să caute în spatele ecranului ulterior însă, micul ecran nu mai prezintă pentru puii de pisică nici un fel de importanță, cel mult provoacă o conduită de orientare temporară când se emit din aparat sunete mai asemănătoare cu cele ce prezintă semnificație pentru pisică. Revenind la K. Gross, este demn de reținut că acesta sublinia ideea că, cu cât e vorba de animale aparținând spețelor aflate la un nivel mai înalt pe scara filogenetică, cu atât conduita lor este mai complexă, activitatea instinctuală mai puțin integrată definită la naştere, cerința de exercitare a instinctelor proprii vieții adulte mai mare varietatea jocurilor mai complexă şi desfăşurarea lor mai inedită.

Ca atare, prin joc, natura realizează o completare, Karl Gross a formulat aceasta idee în termenii următori: animalul se joacă nu fiindcă este tânăr, ci el are o tinerețe fiindcă are nevoie să se joace. Teoria lui K. Gross cu privire la joc se completează într-un fel prin teoria dezvoltată de Carr. Acest autor consideră şi el că jocul este un exercițiu, dar funcțiile ludice nu se referă la formarea şi perfecționarea instinctelor, jocurile nu sunt ca atare preexerciții, ci slujesc mai ales întreținerii instinctelor deja existente, fiind ca atare post-exerciții. În orice caz, în ambele teorii este prezentă ideea biologică sugerată de evoluționişti, ideea unui raport de întreținere funcție-organ, idee exprimată în formularea „funcția creează organul”. Sub forma sa biologică, ipoteza a fost criticată chiar de Wundt care a arătat că finalismul nu poate ține loc de cauză.

În aceeaşi ordine de idei, E. Claparede, interesat de jocurile copiilor, a atras atenție asupra faptului că în genere acestea departe de a fi preexerciții de instincte sau conduite utile reproduce ceea ce impresionează copilul, fapt, ce determină asimilarea realității, încorporarea ei ca act de trăire, fapt ce va constitui treptat un vast bagaj de posibilități şi disponibilități. Claparede se referă la universalul joc cu

păpuşile şi susține că în fapt acesta nu exercită la copii instinctul matern ci o infinitate de stări afective, de disponibilități, nuanțate subtil şi de trăiri necesare în procesul adaptării. În consecință jocul realizează un pre-exercițiu mai mult mental, psihologic. Nu pre-exercițiul explică simbolistica jocurilor, ci o anumită dezvoltare a structurilor mintale contribuie la construirea acestora. S-a conturat astfel o ipoteza funcționalistă psihologică. Aceasta a fost preluată de Baldwin, care i-a adăugat tente intelectualiste mai pregnante.

d) Jocul ca activitate compensatorie

Ipoteza exercițiului ce întreține tendințe şi instincte (cu accentele formulate de Carr) poartă denumirea de teoria exercitărilor complementare sau a compensației. Această teorie a fost convertită pe planul complex al teoriilor psihologilor abisali (Freud, Jung, Adler) şi a căpătat o serie de caracteristici. În versiunea ei clasică, teoria exercitărilor complementare priveşte jocul ca o activitate ce facilitează şi suplimentează întregul proces al creşterii, inclusiv consolidarea somatica prin exercitarea musculară în special. Ea se referă şi la alte aspecte. Poate că cel mai important acord al lui Karl Gross şi Carr, în problemele jocului, constă în argumentarea convingătoare că tendința spre joc este ereditară, inclusă în modul de manifestare al cerinței biologice, proprie la animalele tinere de a acționa şi a-şi asimila prin acțiune forme diverse de conduită. La copii tendința spre joc nu echivalează însă cu tehnica jocului. Aceasta din urmă este achiziționată şi se modifică foarte mult în timpul copilăriei, pe când prima este de natura mai complexă de la început.

Printre cei ce au subliniat o latură deosebită a exercițiilor complementare trebuie citat K.Lange, care a considerat că jocul este o activitate de proiectare şi concomitent de compensare mai ales a acelor funcții care sunt comandate de cerințele directe ale vieții şi trebuințelor implicate în viața curentă sau a acelora pe care viața le solicită în măsură inegală, latent, implicit, ca atare jocul serveşte subtile aspecte ale adaptării la mediu. Teoria

compensației are o serie de variante şi aspecte. Carr a îmbogățit analiza sa cu privire la joc cu încă un aspect. El s-a referit în special la jocul specific omului şi a considerat că jocul are un rol special de curățire de o serie de instincte neoportune şi chiar contraveniente structurii şi sti1ului de viață proprii omului contemporan, instincte ce persistă sub forme mai mult sau mai puțin pregnante un timp după naştere. Aşa ar fi unele tendințe războinice. Aceste tendințe nu se anulează prin joc, ci jocul canalizează personalitatea, o curăță o degajează de opresiunea lor. Carr se referă în mod explicit la o serie de tendințe înnăscute care se supun efectelor catartice, cum ar fi de pildă instinctul de pândă şi instinctul sexual. Primul este antrenat în jocurile de competiție, al doilea în dans. Acțiunea catartică este mai puțin evidentă la copiii mai mici şi mai evientă la copiii mari.

Reluând ideea, adepții freudismului consideră jocul ca o formă maladivă nepericuloasă de activitate în care este prezent fenomenul sublimării şi mecanisme de refulare. Pentru freudişti jocul este o activitate de grad inferior de refulare. În fapt, numeroasele curente post-freudiene utilizează activitatea ludică mai degrabă decât activitatea artistică în centrul procedeelor lor de psihoterapie bazate pe fenomene de sublimare.

Stanley Hall - exponent al teoriei repetițiunii - a considerat şi el acțiunea catartică foarte importantă. După Stanley Hall jocul exercită conduita într-o ordine ontogenetică ce repetă antropogeneza, dar în acelaşi timp jocul curăță speța umană de numeroase instincte.

Teoriile biologiste au atras atenția asupra unor aspecte interesante ale activității ludice, au impus în orice caz necesitatea ca din analiza jocului să nu fie omisă problematica bio-fiziologică. Fără îndoială însă este criticabilă tendința de acoperire explicativă a naturii jocului doar prin aspecte ale cauzalității biologice.

e) Jocul ca activitate de recreere

Concomitent cu dezvoltarea teoriilor biologiste cu privire la joc s-au dezvoltat teorii de altă natură la care ne vom referi în cele ce urmează. Cea mai veche teorie

explicativă a jocului şi în acelaşi timp cea mai simplă este aşa numită teorie a recreațiunii. Ea persistă în mentalitatea comună. Cel ce a formulat-o ca atare într-o lucrare plină de astfel de interesante observații şi comentarii a fost Lazarus. În genere ideea de recreațiune este corelată cu aceea a unei activități care să aibă caracteristicii contrarii activității de muncă. Ori, în mica copilărie (1-3 ani) şi în copilăria mijlocie (3-7 ani) copiii se joacă aproape tot timpul. Abia în anii de şcoală se constituie condiția ca jocul să fie considerat distracție şi deci activitate recreativă. De altfel, specialiştii în psihologia copilului sunt de acord astăzi în a considera că, până la intrarea în şcoală jocul constituie tipul fundamental de activitate, adică forma de activitate ce susține în cea mai mare măsură dezvoltarea psihică prin antrenarea psihomotorie, senzorială, intelectuală şi afectivă - la o tensiune cu totul specifică - ce prezintă pentru procesul creşterii şi dezvoltării psihice o importanță tot atât de mare ca şi activitatea de instruire din anii de şcoală.

Teoria ce vede în joc o activitate de recreere, reluată de cei se ocupă de problemele funcțiilor activităților distractive, a căpătat unele considerații. Teoria odihnei active este o astfel de ipoteză. Această teorie se bazează pe observația că exercitarea unei activități distractive cu caracter ludic este în foarte multe cazuri mai reconfortantă decât odihna completă, pasivă şi are funcții importante de recuperare.

Înrudită în mare măsură cu teoria ce caracterizează jocul ca o activitate de recreațiune este teoria prisosului de energie. Formulată de cunoscutul scriitor şi poet Fr.Schiller. Teoria prisosului de energie nervoasă porneşte de la ideea că pe ființele tinere şi ca atare şi pe copii, îi caracterizează o foarte mare energie ce trebuie să se consume. În mod firesc are loc o descărcare a acestui surplus de energie prin mişcări, printre care unele sunt utile şi se repetă ca atare, devenind deprinderi. Adeseori ele se repetă fără o utilitate în sine imediată, în aceste cazuri se manifestă activitatea de joc. Un exponent al teoriei prisosului de energie a fost Herbert Spencer. Şi această teorie absolutizează o anumită trăsătură a jocului. Nu este greu de observat că deseori

copiii se joacă chiar şi atunci când sunt obosiți, flămânzi sau chiar bolnavi sau în covalescență. Surplusul de energie nu poate explica varietatea mare a motivelor de joc specifice copiilor de diferite vârste şi din diferite părți ale regiunii, ale lumii. Toate acestea permit să considerăm că teoria surplusului de energie este prea generală şi simplistă. Ea poate crea doar un cadru de plasare a jocului prin activitățile de consum de energie. Teoria prisosului de energie este înrudită cu teoria catartică prin faptul că socoteşte jocul ca eliberând copilul de acest surplus de energie. În acelaşi timp, teoria surplusului de energie este înrudită şi cu aşa-numită teorie a dinamicii infantile expusă de F.J.Buytendjik. Dinamica infantilă are patru caracteristici principale susceptibile de a explica jocul şi anume: incoerența senzorie-motorie sau mentală, impulsivitatea, atitudinea psihopatică în opoziție cu atitudinea gnostică şi, o anumită nesiguranță față de obiecte care îndepărtează subiectul de utilizarea lor. Această atitudine îndepărtează şi apropie copilul de joc.

f) Jocul ca activitate de repetiție şi asimilare

Criticând pe Buytendjik, E.Claparede a subliniat faptul că dinamismul infantil ca element explicativ pentru joc nu este specific. Dinamismul infantil poate explica tot atât de bine şi alte tipuri de conduită decât conduita de joc. De altfel caracteristicile dinamismului infantil sunt şi ele criticabile. Merită o atenție deosebită analiza explicativă cu privire la joc elaborată de J.Piaget. Cunoscutul psiholog încadrează activitatea de joc în procesul complex de asimilare.

Acomodarea are o dublă funcție. O primă funcție a asimilării este repetiția activă şi consolidarea, prezentându-se sub formă, de asimilare funcțională sau reproductiva, responsabilă de dezvoltarea prin funcționalitate. O a doua funcție a asimilării este de factură mentală şi constă în "digestia" mentală.

În esența jocul este pentru J.Piaget o activitate de asimilare ce se complică încorporând o vârstă simbolistică în decursul etapelor copilăriei. Prin repetări de conduite în joc şi în afara jocului ca expresie a asimilării şi acomodării,

se constituie scheme de acțiune şi scheme mentale, corespunzătoare acțiunilor controlului şi reprezentării acestora. Întrucât acomodarea permite reproducerea sub efectul comenzii mentale, schemele senzorio-motorii pot fi reproduse în diferite condiții. Jocul simbolic constituie polul extrem al asimilării realului după J.Piaget el devine conduita specifică atunci când începe disocierea dintre asimilare şi acomodare şi primează acomodarea. Efectul de acomodare creează condiții pentru asimilare, iar acesta, odată elaborat, instituie cerința de repetiție. Ca atare, copilul învață să deseneze, să modeleze, să înțepe după model, să construiască din cuburi, etc., apoi repetă fără efort aceste conduite care, odată asimilate îi fac plăcere. Prin reluare, copilul domină şi subordonează aceste conduite repetându-le doar pentru ele însele. Jocul devine în aceste condiții asimilare pentru asimilare.

Conform teoriei lui J.Piaget jocul simbolic este pentru inteligență ceea ce este jocul de mişcare pentru planul senzorio-motor. În jocul simbolic se operează cu imagini care în fapt sunt imagini interiorizate. J.Piaget pune în evidență câteva caracteristici ale imaginilor (reprezentărilor) ce se construiesc în condiții de viață curentă spre deosebire de imaginile ce se formează în joc.

În timp ce imaginile utilizate în afara jocului trebuie să fie exacte, aceasta fiind o cerință a cunoaşterii, imaginile utilizate în joc nu se subordonează obligatoriu acestei cerințe. În afara jocului, cerința de exactitate duce la perfecționarea imagisticii şi subordonarea ei procesului de completare plauzibilă a tabloului lumii reale.

Tot atât de evident este faptul că în timp ce imaginile ce se folosesc în afara jocului se integrează în situații problematice legate de adaptare, de satisfacerea de trebuințe, în joc nu există astfel de finalizări, doar cel mult necesitatea de a fi satisfăcută trebuința de joc.

A treia diferență se referă la faptul că, în timp ce în afara jocului reprezentările constituie imagini mentale ale unor obiecte particulare ce reprezintă o mare clasă de obiecte, în cadrul jocului, obiectul-simbol este mai ales un

substituent al unui obiect particular reprezentant particular al unei clase.

O cutie devine substitut al unui camion oarecare, acesta fiind substitutul tuturor camioanelor, aceeaşi cutie poate deveni substitutul unui cărucior de păpuşi oarecare substitut al tuturor cărucioarelor de păpuşi etc. Ca atare, obiectele sunt folosite în joc spre a evoca şi substitui obiecte şi acţiuni determinate de acestea. Interesele momentane creează în joc un context situativ cu anumite caracteristici. Date fiind toate acestea, se pare că jocul propriu-zis se naşte odată cu ficţiunea pe care o întreţine ca atare. Formele mai rudimentare ale jocului denumite de J.Piaget joc de exerciţiu se deosebesc de jocul de ficţiune. Acesta din urmă are o geneză completă la începutul celui de al doilea an de viaţă al copilului.

Jocul de ficţiune (simbolic) decurge cu necesitate din gândirea infantilă şi serveşte asimilării realului în sisteme simbolice. În genere, această asimilare se află în echilibru permanent cu acomodarea aceloraşi acţiuni la lucrurile din care au fost desprinse şi la modalitatea de a gândi altor subiecţi umani. Operaţiile reversibile, conservarea valorilor, permit să se ajungă la un echilibru. În fapt, ficţiunea de joc va fi treptat eliminată de regulile de joc acestea devin principii cu valoare pentru toţi parametri acceptate ca atare ele creează jocului un cod special - o morală şi onoare - ca expresii ale socializării lui.

Concepţia lui J.Piaget cu privire la caracteristicile jocului, precum şi observaţiile privind evoluţia jocului prezintă mare importanţă. Merită o deosebită atenţie analiza privând evoluţia jocului simbolic. J. Piaget a aprofundat mai mult decât alţi autori aspectele legate de dialectica specifică. a jocului. Detaşând fenomenul de simbolistică drept element ce decupează mai clar această conduită din categoria conduitelor complexe. J.Piaget consideră că există o perioadă (coincidentă cu prima şi o parte din a doua copilărie) când jocurile au un caracter egocentrist. Referirile la egocentrism ca element dominant în jocurile copiilor mici sunt discutabile. În ansamblu însă, teoria lui

J.Piaget creează un cadru psihologic plauzibil şi multilateral jocului cu diferenţele sale specifice.

Intelectualismul lui J.Piaget în teoria jocului ca şi convertirea spre egocentrism trebuie privite şi ca soluţii şi ipoteze critice faţă de teoriile biologiste precum şi faţă de teoria repetiţiunii, catarctică, etc. înscăunate în teoria jocului. Jocul este integrat în teoria lui J.Piaget într-o secvenţă a reprezentărilor necesare în procesul adaptării în care asimilarea sau acomodarea constituie pilonii de baza: imitaţia reprezintă acomodarea mentală la obiectele absente nu numai la cele prezente, jocul prelungeşte acomodarea chiar cu riscul de a o deforma, iar inteligenţa reuneşte aceste aspecte fără interferenţe complicate. În joc este activă tendinţa de a imita adultul, ca o atitudine adult-centristă ce facilitează socializarea jocului. J. Subes va prelua acesta idee şi va formula ipoteza că jocul este dominat de adultrism, ca de altfel întreaga conduită a copilului. În genere, teoria lui J. Piaget cu privire la joc a stârnit mult interes şi destulă opoziţie.

Într-un fel, şi A.Gesell vede în joc un fel de adultrism, dar mai ales o cale de sociabilizare şi culturalizare permanentă a copilului. J.Piaget şi A.Gesell utilizează însă două metode total diferite în observarea şi analiza jocului. Observaţiile detaliate privind conduita de joc prin care J.Piaget pune în evidenţă modul în care se construieşte o amplă simbolistică în joc îi permite acestuia să evolueze spre o filosofie a psihologiei A.Gesell observă cu minuţiozitate, longitudinal, jocul - ca şi J.Piaget - dar în obiectivul său stă conduita însăşi, meandrele evoluţiei sale, progresele vizibile şi invizibile care traversează semnificativ conduita pe planurile educării ei prin influenţa vieţii sociale şi a mediului cultural în totalitatea lui ca o componentă condiţionată trofică, aidoma unui mediu nutritiv inepuizabil care permite să se formeze omul viu şi concret. Înrudită la cei doi autori este atenţia foarte mare pe care ei o acordă jocurilor spontane. O serie de reprezentanţi ai teoriei dezvoltării dezarmonice, printre care citâm pe Tanner, consideră că jocul se datorează faptului că tendinţele caracteristice ale

întregii conduite şi gândirii sunt la copil mai puțin echilibrate între ele la începutul dezvoltării ontogenetice.

În cadrul expunerii teoriei dezvoltării stadiale psihologul sovietic A.N.Leontiev consideră jocul ca activitate fundamentală în perioada preşcolară, ceea ce înseamnă că apreciază jocul ca fiind conduita cu cel mai important rol formativ în aceasta perioada. Această teza a fost argumentată de unele scrieri ale lui Endovitkaia, care a făcut importante observați asupra dezvoltării în joc a percepției şi a proceselor senzoriale. La fel Zicenko şi Istomina au pus în evidență potențarea deosebită a memoriei în joc față de antrenarea ei în activități extraludice.

Întrucât conduita ludică are foarte mare pondere în perioada preşcolară şi chiar mai târziu funcțiile sale nu pot fi ignorate. De altfel faptul că jocul poate încorpora conduite necivilizate nu contravine ideii că jocul are funcții formative foarte importante, ci dimpotrivă confirmă această idee. Pe de altă parte, autoservirea asimilată în conduitele de muncă este impregnată de elemente de joc la copilul mic şi la cel din a doua copilărie (preşcolar). Este adevărat că munca a dus la formarea omului, dar ontogeneza umană are numeroase particularități care nu reproduc antropogeneza. Chiar formele elementare de muncă (ştersul prafului, măturatul, etc.) au la copii caracteristici diferite de cele ce se acordă procesului de muncă propriu-zisă. Jocul influențează în perioadele copilăriei toate formele de muncă executate de copii. Cunoscutul pedagog A.S. Makarenko făcea la un moment dat interesanta afirmație că un joc bun seamănă cu o muncă bună şi aluziv consideră că un copil care ştie să se joace bine şi frumos va şti, foarte probabil, la timpul său să muncească bine şi frumos. Aşa cum există jocuri ce reproduc conduite necivilizate, există momente de munca prost făcute de copii, din nepricepere sau din neputință. La aceasta se adaugă faptul că de obicei momentele de "muncă" sunt relativ puține în copilărie, deşi dorința de a activa este puternică. Se ştie că toți copiii mici (1-3 ani) manifestă dorința de a-şi trage singuri ciorapii, ghetuțele, cămăşuța etc. Aceste tendințe sunt însă adesea frânate de adulți deoarece copiii nu ştiu şi nu pot să se îmbrace şi

încalțe corect şi pierd prea mult timp cu aceste îndeletniciri care de altfel sunt impregnate de joc. Treptat sub influențele nuanțate ale adulților nerăbdători şi nervoşi tendința şi dorința de a face singuri tot ceea ce priveşte îmbrăcatul, încălțatul, spălatul, se poate stinge la copil, înlocuindu-se cu pretenția de a fi îmbrăcat, încălțat, etc. Totuşi oricât ni s-ar părea de ciudat acest lucru, un copil care nu mai manifestă la 6-7 ani tendința să se încalțe şi să se îmbrace singur la 12-13 ani va începe spontan să dorească să se îmbrace şi să se încalce singur, de asta dată datorită intensificării trebuințelor de emancipare şi de desprindere de tutela strânsă ce îl ține dependent de cei mari din jurul său. I. P. Pavlov a vorbit în scrierile sale de „reflexul libertății”, ca un reflex foarte puternic propriu ființei umane.

Fără îndoială, problemele rolului educativ al jocului prezintă numeroase aspecte. Într-un studiu interesant, L. S. Vîgotski afirma că activitatea de joc este formativă în deplinul înțeles al cuvântului atunci când cerințele manifestate față de copil (prin regulile sau sarcinile de rol şi subiect) depăşesc cu puțin nivelul psihic al copilului. Această idee este încorporată în cunoscuta teorie a lui L. S. Vîgotski cu privire la dezvoltarea psihică a copilului, şi anume, e vorba de aşa numită „zona a dezvoltării apropiate”. Conform acestei teorii, a respecta particularitățile de vârstă înseamnă a lua în considerație atât cerințele şi posibilitățile reale ale copilului, cât şi perspectivele apropiate ale dezvoltării psihice ale acestuia. Cerințele formulate față de copil să nu depăşească posibilitățile reale ale acestuia, dar să nu se plaseze nici sub aceste posibilități. Cerințele să fie formulate în aşa fel încât să constituie un puternic stimulent pentru dezvoltarea psihică a copilului.

În perioada preşcolară, jocul alimentează foarte mult tendința spre libertate, emancipare de tutela strânsă a adultului. El are funcții formative care sunt în principiu educative totuşi influența condițiilor generate de tutelă şi de muncă, structura conduitelor de contact, sensibilitatea față de acestea, vor determina valoarea educativa a jocului. Ca atare, este necesar să delimitam în legătură cu jocul ipoteza că, efectele formative pe care le poate avea jocul pot fi pozi-

tive (şi atunci se înscriu în contextul măsurilor educative), dar şi negative (şi atunci pot contribui - deşi nu întotdeauna - la consolidarea unor trăsături negative sau necivilizate de personalitate). Aşadar, nu toate jocurile, nu oricând şi nu în orice fel de joc au rol educativ. Mai mult decât atât, efectele jocurilor ce cuprind conduite pozitive sau negative nu sunt efecte directe şi imediate, ci efecte de sumaţie, efecte ce au caracter relativ aleator, dar care se supun legităţii psihologice, adică legităţii ce se exprima prin ideea că acţiunea condiţiilor şi cauzelor externe se caracterizează sub formă de conduite finalizate sau potenţiale (deci structurale) prin intermediul condiţiilor interne.

În finalul acestor consideraţii generale, subliniem faptul că, problemele jocului au preocupat şi pe pedagogii, psihologi şi sociologi români. În acest sens există referiri interesante de psihologie a jocului în scrierile lui Ilie Popescu Teiuşan (Teiuşan, P.I., 1945), în lucrările şi manualele de psihologie a copilului Alexandru Roşca şi A. Chircev (Roşca, Al. şi Chircev, A., 1962), Ursula Şchiopu (Şchiopu, U., 1955). Există culegere de jocuri pentru copii, tineri, dar şi o publicistică bogată legată de jocurile sportive (Epuran, M., 2000). În fine, echipele de cercetare sociologică îndrumate de D. Gusti ca şi cele ce au avut în atenţie probleme de etnografie şi folclor au studiat aspecte felurite legate de problemele jocului, mai ales în mediul rural.

Rezumativ, jocul apare ca o activitate complexă care reflectă şi reproduce lumea şi societatea, asimilându-le şi prin aceasta adaptându-se la dimensiunile lor multiple.

Acţiunea de joc reprezentând trebuinţa de a participa activ şi independent la viaţa socială este fără îndoială o expresie a trebuinţei umane de a transforma într-un fel lumea.

11.

PERIOADA ŞCOLARĂ

11.1 Repere fundamentale ale perioadei şcolare

Tipul fundamental de activitate în perioada următoare este învăţarea.

Începutul şcolii implică învăţătura, care, deşi nu ocupa acelaşi timp ca jocul, are efecte importante pentru întreaga evoluţie a copilului.

Momentul întrării în şcoală solicită copilul pe multe planuri. Astfel, însuşirea gradată şi organizarea de cunoştinţe, organizarea de situaţii şi strategii de învăţare, conştientizarea treptata a rolului atenţiei şi a memoriei în învăţare, formarea de deprinderi scris – citit, are atât efecte directe cât şi indirecte, condiţionarea spre un regim de muncă intelectual şi spre strategii de muncă, deoarece bazele competenţei informaţionale se pun în clasele 1 – 4, oferă instrumente de apropiere treptata la toate domeniile culturale (acces la informaţie), dezvoltarea intereselor intelectuale multiple, formarea deprinderilor de ordine şi disciplină atât în gândire cât şi în viaţă asigurând evoluţia ulterioară a copilului. Aşadar perioada şcolară mică răspunde dorinţei copilului de a fi cât mai asemănător cu adulţii (fenomenul de adultism).

Întreaga învăţare şcolară duce la complicarea *relaţiilor* copilului. Clasa de elevi reprezintă un colectiv de copii cu vârste egale, cu program de instruire unitar, cu reguli unice pentru toţi. Apar condiţii de socializare a conduitei care vor duce la conturarea rolului de elev prin participarea activă a copilului la sarcinile impuse de viaţa şcolară. Şcoala impune modele de viaţă sociala dar şi modele de a gândi şi acţiona. Printre cele mai importante modificări sunt: prezenţa normelor şi a evoluţiei în raport cu randamentul activităţii, conştientizarea ierarhiilor, rolurilor şi

sarcinilor. Astfel, uşor, uşor şcoala dezvoltă copilului viața socială şi mecanismele ei.

Copilul caută să îşi câştige independent un anumit statut în colectivul clasei. În această perioadă *sistemul contradicțiilor* se conturează astfel:

- contradicții între dorințe, aspirații şi rezultate,
- contradicții între aşteptări şi evaluări,
- contradicții între mitul copilăriei şi realismul vieții în care acționează noi modele sociale, de a gândi, simții, aspira.

Evenimentul intrării în şcoală este amplu pregătit în etapele anterioare prin dezvoltarea intereselor, multiplicarea preocupărilor, dezvoltarea psihologică pe toate planurile, formarea de deprinderi de munca organizată. Despre o pregătire psihologică pentru şcoală, se poate vorbi prin aspirațiile şi dorințele copilului. Legat de aceasta, copilul se vede în imaginație şcolar, se joacă frecvent de a şcoala, aşteaptă cu bucurie momentele mersului la şcoală.

În rolul grădiniței şi familiei în pregătirea copilului pentru şcoală pot să apară:

- fenomene negative (respingere, refuz, teama),
- fenomene ce favorizează inadaptare în clasa I,
- influențe inexacte şi nepotrivite pe care copilul le-a dobândit pe tema şcolii,
- atitudini incorecte preluate din mediul social, din familie,
- experiențe negative căpătate în situația antrenamentului de învățare prematur şi defectuos.

Se poate vorbi de necesitatea atingerii unui anume grad de maturizare, cerut de satisfacerea exigențelor şcolare. Acesta reprezintă capacitatea de a împlini în mod cât mai conştient anumite solicitări şi de a realiza în cadrul lor anumite performanțe.

11.2 Forme de manifestare ale maturității la intrarea în şcoală

La prima vedere maturizarea vizează:

- maturizarea fizică (se are în vedere realizarea unor indicatori biologici şi integritatea anatomo–fiziologică),
- maturizarea emoțională ce vizează trăsăturile de personalitate, trebuințele de independență şi cooperare,
- maturizarea intelectuală cu experiențele prin care copiii şi-au îmbogățit treptat mintea.

Factorii de maturizare sunt familia, grădinița, şcoala şi mediul (gradul de urbanizare, natura solicitărilor). Familia este instanța socializatoare şi educațională- inclusiv în transmiterea structurilor axiologice- cu ponderea cea mai mare, societatea neputând fi, deci, indiferentă la cum vor arăta şi ce vor face viitorii ei membri (P., Iluț). Grădinița trebuie să fie un mediu de maturizare, mai mult decât unul de instruire.

Specialiştii (Bernart, Kulcsar) lansează conceptul de maturizare şcolară şi încearcă să îl operaționalizeze. Maturizarea şcolară este un concept integrator cu o configurație complexă. Analiza acestei maturizări în perspectiva modelului are atât valențe diagnostice cât şi valențe prognostice.

Maturizarea fizică vizează dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, starea de sănătate, toate acestea reprezentând condiții esențiale pentru activitatea elevului mic. Prezentarea unor handicapuri anatomo–fiziologice temporare sau de lunga durată îngreunează, de asemenea, procesul de adaptare şcolară.

Maturitatea volitivă vizează capacitatea de autoreglare, de reglare a trebuințelor şi de inhibare a impulsurilor. Micul şcolar este capabil de a sta atent şi încordat vreme îndelungată şi fără a obosi, dacă ii oferim un

program adecvat. El este capabil de autodisciplină şi de acomodare cu măsurile disciplinare. Disciplinarea conduitei este premisa pentru disciplinarea gândiri şi emoțiilor, a comportamentului în general.

Indicatorii *maturității sociale* vizează trebuințele de existență la grup. Conduita socială adecvată la grup presupune ca, copilul să devină capabil să înțeleagă normele vieții de elev, să înțeleagă treptat că situația de elev este legată de obligații şi drepturi, maturitatea morala, sentimentul datoriei şi a responsabilității, conştiința sarcinii.

Maturitatea morala şi maturitatea socială atrag atenția asupra rolului mare al familiei, educatoarei şi învățătorului.

Maturitatea mintală este capacitatea de analiză, de planificare, de înțelegere a regulii, a normei şi a cantităților, iar *maturitatea pentru muncă* presupune capacitatea de concentrare, perseverență, trebuința de performanță.

Personalitatea matură pentru şcoală este rezultanta corelației pe cele şase planuri. Maturizarea este de nivele diferite la diferite componente, iar multicondiționarea dezvoltării de la fiecare nivel - familiali, şcolari, decalajele dintre planuri- sunt mascate de diferite mecanisme compensatorii.

Din punct de vedere socio-moral, copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor, prezentând tendința de a avea “cel mai bun prieten”.

Stadiul de dezvoltare pentru fiecare nivel este în realitate foarte greu de diagnosticat şi aceasta presupune o activitate de durata, complexă şi o pregătire speciala în acest sens.

Câteva forme de manifestare a ***imaturității*** la intrarea în şcoală sunt: dezvoltarea lentă dar armonioasă a personalității având ca rezultat o rămânere în urmă generală cauzată de ritmul de dezvoltare, dezvoltarea inegală, dizarmonică a diferitelor sectoare, imaturitatea propriu-zisă datorată traumelor cranio–cerebrale, leziuni cerebrale.

Din aceasta categorie se selectează subiecții cu intelect de limită şi cei cu debilitate mintală de diferite grade şi se are în vedere evoluția copilului în cele şase planuri odată cu intrarea în şcoală, dezvoltarea armonioasa pe fiecare plan şi în ansamblu, dezvoltarea dizarmonică. Rămânerea în urmă şi accentuarea dificultăților inițiale poate să se datoreze faptului că nu au fost tratate şi remediate, nu s-au putut remedia aceste dificultăți.

În Capitolul “Istoria făuritorilor de genii” din cartea “*Dați copilului vostru o inteligenta*” scrisa de Catherin Cox se evaluează coeficientul intelectual al geniilor şi modul de evoluție al gândiri acestora în copilărie. Este interesant de analizat relația dintre instruirea precoce şi aptitudinile intelectuale a acestor genii. Autoarea analizează biografiile câtorva personalități care au avut un IQ de peste 140 (Goethe - la trei ani citeşte, cazul interesant a lui J.S.Mill, considerat un geniu fabricat, arată cum este posibil ca un copil normal să învețe greaca la trei ani).

Concluziile analizei efectuate de Cox au fost următoarele: toți au primit o instruire intensivă şi precoce, fiecare a trăit într-un mediu extrem de activ, părinții nu au aşteptat ca întâi “să se coacă” copilul şi au început instruirea de timpuriu.

Existau în acea epocă opinii potrivit cărora instruirea precoce subminează energiile vitale şi atinge creierul.

11.3 Particularitățile dezvoltării fizice şi lărgirea deprinderilor igienice

Ritmul de creştere se încetineşte în raport cu perioadele anterioare, apărând diferențe între băieți şi fete (la zece, unsprezece ani fetele ii ajung şi îi întrec pe băieți).

Somnul insuficient, alimentația necorespunzatoare, regimul dezordonat, pot avea efecte grave în cadrul procesului dezvoltării copilului, de aceea trebuie acordată atenție asigurării unor condiții corespunzătoare de viață.

La această vârstă are loc o intensificare a p*rocesul de osificare*. Se schimbă dentiția de la de la 20 la 32 de dinți permanenți, proces desfăşurat treptat, ca urmare a unor modificări în metabolism şi are efecte atât în alimentație cât şi în vorbire. De asemenea se dezvoltă baza craniului şi partea facială (7 - 9 ani), segmentele toracelui şi ale claviculei (atenție la pericolul de deformare - poziții incorecte la scris), se dezvoltă şi coloana vertebrală. Apar deformări ale coloanei, dacă nu se respectă alimentația, şi poziția în timpul somnului (atenție la patul moale), pentru că procesele de osificare ale bazinului încep la şase ani. Se solicită multă atenție mai ales la fetițe – o sudura incorectă poate fi periculoasă pentru viitoarele mame. De asemenea între nouă şi unsprezece ani are loc intensificarea osificației oaselor mici. La apariția oboselii la unii copii poate apare uneori sindromul sau crampa scriitorului, de aceea copilul are nevoie de multe pauze.

Dezvoltarea generala a musculaturii este vizibilă şi ajunge la 27% din greutatea corpului. Copilul este vioi, sprinten şi execută cu mare plăcere activității fizice.

Aceste aspecte analizate ridică probleme lărgirii deprinderilor igienice ale copilului. Astfel unele deprinderi trebuiesc consolidate, altele formate însă preocuparea trebuie să fie centrală şi constantă. Spălarea pe mâini, călirea permanentă a copilului cu ajutorul apei, aerului, alimentația variată şi echilibrată sunt doar câteva dintre aceste aspecte.

Sistemului nervos îşi continuă procesul dezvoltării şi datorită mielinizării, deşi are un ritm mai scăzut. Astfel cresc lobii frontali rezultând dezvoltarea funcțională a zonei motorii a creierului, creşte contracția scoarței cerebrale în activitățile psihice (se dezvolta atenția şi memoria voluntară), iar reacțiile copilului devin mai precise şi mai coordonate. La şase, şapte ani se structurează vizibil zonele limbajului şi activitatea şcolarului este influențată de această dezvoltare a sistemului nervos.

11.4 Particularitățile dezvoltării psihice

Transformările au loc în ritm continuu, dar mai lent şi aparent nespectaculos. În concordanță cu concepția lui Piaget despre adaptare, noile acumulări sunt integrate în ansamblurile caracteristicilor psihice şi ca urmare asistăm la perioade de relații echilibrate dar şi la perioade de dezvoltare

Gessel sesizează câteva particularități ale dezvoltării psihice şi anume: se părăsesc vechile interese (desen, modelaj) şi chiar dacă mai realizează astfel de produse ele sunt mai puțin spontane (este memorata “vârsta gumei” pune în evidență spiritul critic al copilului), se modifică preferințele pe primul loc se află legendele, biografiile, cărțile de poveşti, filmele palpitante, apar preocupări de colecționare cu efecte deosebite în dezvoltarea copilului. Aceste fenomene pun în evidență cerința internă de numire şi clasificare, promovează ordinea.

Ursula Şchiopu conturează dominanțele personalității copilului la şase - şapte ani arătând că este total absorbit de tot ceea ce face şi că adaptarea la şcoală este un proces dificil rezultând o creştere a nevrozității, la fenomenele de oboseală. În raport cu aceste probleme se impune o responsabilitate mare a învățătorului şi a părinților. Achizițiile principale ale momentului sunt învățarea, scrisul, cititul şi calculul elementar.

La şapte, opt ani adaptarea şcolară este depăşită copilul manifesta detaşare şi descrie în superlative activitatea şcolară. Tot acum creşte interesul cognitiv şi curiozitatea, nu doar față de şcoală ci şi față de întreaga ambianță. Copilul face totul de grabă şi se observă un progres în rapiditatea reacțiilor, în deprinderea de scris – citit, în privința cititului şi al volumului lecturilor.

Îi place sa se joace dar nu respectă total regulile. În joc se supără repede, dar ii şi trece repede, disputele din joc devin frecvent adevărate lecții de morală. La opt, nouă ani se diferențiază interesele (pe primul loc trece interesul

pentru aritmetică). Momentul este sensibil pentru educația socială. În condițiile în care momentul este bine speculat devine perioada de intensă identificare socială şi de dezvoltare a sentimentului de apartenență. Copilul are preocupări pentru jocurile cu subiect şi mai ales pentru serbările şcolare (poezii, roluri, cântece – impuse de adulți).

La nouă, zece ani apare un moment semnificativ pentru că, copiii se separă spontan pe sexe în jocuri. Copilul devine mai meditativ şi se atenuează vizibil expansivitatea. Apare evidentă dorința de îmbogățire a cunoştințelor, începând să apară interesele statornice.

Deşi *procesele psihice elementare* nu se dezvoltă toate în aceeaşi măsură, progresul senzațiilor este vizibil. Acesta este rezultatul dezvoltării simultane atât a receptorilor cât şi a zonei corticale (mai puțin dezvoltarea senzațiilor gustative şi olfactive). Efectele acestei dezvoltări sunt: creşte mult receptivitatea şi sensibilitatea senzorială, se dezvoltă atât sensibilitatea absolută cât şi cea diferențială (se modifica percepția), limbajul joacă un rol hotărâtor deoarece cuvântul fixează şi măreşte posibilitatea de diferențiere a copilului şi dă senzației un caracter conştient. Oamenii pot gândi mai bine dacă au o rezervă mare de concepte învățate precum şi denumirile lor. Gândirea şi cunoaşterea presupun limbajul. Vorbirea este o consecință a unui fel de gândire şi cunoaştere, chiar dacă structura limbajului poate orienta sau influența gândirea. Limbajul poate controla comportamente.

Există o dezvoltare vizibilă *a sensibilității tactile ca* urmare a experienței faptice acumulate. Sensibilitatea tactilă evoluează sub o dublă influență (a limbajului care permite stabilizarea verbala a diferențierilor şi în mare măsură a acuității vizuale) care permit recunoaşterea şi diferențierea formelor şi mărimilor.

Sensibilitatea vizuală se dezvoltă foarte mult, mai ales vederea la distanță şi ca urmare creşte progresiv capacitatea copilului de a se acomoda la distanță. De asemenea creşte acuitatea vizuală (şase – unsprezece ani creşte cu peste 60%), se dezvoltă constanta de formă şi

mărire ca rezultat al dezvoltării funcțiilor analitico – sintetice ale analizatorului vizual, se dezvoltă mult câmpul vizual atât în ceea ce priveşte vederea centrală cât şi cea periferică. Ca urmare a dezvoltării sensibilității şi a activității specifice, se dezvoltă şi se automatizează o serie de mişcări fine ale ochiului la lectură. Sensibilitatea diferențială creşte în procesul cititului cu 45% în intervalul şapte -zece ani, cu 60% după unsprezece ani. În continuare se dezvoltă capacitatea de diferențiere a nuanțelor şi culorilor şi datorită influențelor orelor de desen, fiind necesară o preocupare expresă din partea învățătorului pentru dezvoltarea sensibilității vizuale (după unii autori ea poate creşte în perioada şcolară mică cu până la 85%)

Sensibilitatea auditivă este influențată de procesele de osificare progresivă a canalului auditiv (la zece ani procesul este terminat). Dezvoltarea senzației auditive este influențată de învățarea cititului - deşi dezvoltarea capacităților de diferențiere a sunetelor limbii materne şi dezvoltarea auzului fonematic erau prezente şi în perioada anterioară, acum dezvoltarea auzului fonematic devine o preocupare centrala vizând formarea treptată a simțului limbii. Legat de auzul fonematic se dezvoltă şi auzul muzical, vocea muzicală şi capacitatea de a-şi controla corect emisiunile de sunete muzicale (perioada bună pentru învățarea unui instrument). Prin urmare sensibilitatea auditivă capătă noi funcții cognitive (identificarea după zgomot a distanței la care se află un obiect, paşii).

Sensibilitatea proprioceptivă se dezvoltă, mai ales simțul muscular, ca ansamblu al senzațiilor ce însoțesc mişcarea membrelor. De asemenea se dezvoltă mult sensibilitatea proprioceptivă normala (în procesul de învățare a scrierii), sensibilitatea fiind legată de aparatul locomotor ca rezultat al varietății activităților în care acesta este antrenat. Se dezvolta senzațiile kinestezice ale vorbirii articulate, începând să fie observabile unei analize conştiente în procesul însuşirii scris – citit. Senzațiile proprioceptive, senzațiile vizuale şi senzațiile de durere

contribuie la reprezentarea propriului corp, a schemei corporale.

Sensibilitatea gustativa şi olfactiva nu cunoaşte dezvoltări ci mai ales alterări datorită procesului de schimbare a dentiției. Senzațiile interne sunt puțin prezente în viața copilului deoarece aceasta perioadă cunoaşte un echilibru funcțional al balanței chimismului intern (copilul este rar bolnav).

Perioada şcolară mică se caracterizează printr-o dezvoltare vizibilă a senzațiilor şi o deosebita diferențiere a lor în funcție de sarcinile concrete ale şcolarului mic.

Dezvoltarea percepțiilor

1. creşte caracterul investigativ şi comprehensiv al percepției şi al observației ca instrumente de cunoaştere;
2. creşte caracterul organizat şi sistematic al percepției în condițiile solicitărilor din mediul şcolar;
3. dezvoltarea multilarității calitative, percepția exprimând însuşiri tot mai numeroase (include trăsăturile estetice ale observației;
4. dezvoltarea observației ca formă de percepție superioară şi a spiritului de observație;
5. creşte caracterul intenționat şi voluntar al percepției;
6. se modifică intensitatea, durata, profunzimea şi tonalitatea afectivă a percepției

Toate aceste evoluții au loc mai ales în procesul învățării scrierii. Copiii îşi dezvoltă percepțiile în raport cu spațiul mic al foii de caiet, cu orientări dreapta-stânga, sus-jos.

În aceste procese (scris-citit) exista mai multe faze:

1) Faza preabecedară.

Copilul identifică sunetele ca elemente ale cuvintelor, despărțirea în silabe (activarea efectuându-se şi în grupa pregătitoare); ca urmare se impune câmpul auditiv de analiză ce va permite o evidențiere mai clară a componentelor sonore.

Acest procedeu se exercită până devine o capacitate curentă. Copilul face pregătiri în vederea dezvoltării capacității de a scrie (beţişoare) – o mare flexibilitate şi precizie a mişcărilor condiționate de necesitatea de a se înscrie strict pe spațiile delimitate de liniatura caietului.

În aceste procese acționează învățarea perceptivă. Copilul va căuta indicii care să-i reducă cât mai mult incertitudinea şi să-i permită adaptarea la cerințe noi.

2) Faza abecedară: începe alfabetizarea activă cu diferența practică dintre sunete şi corespondențele lor grafice (asocierea lor mintala continuă). Copilul învață să diferențieze literele mari şi mici de tipar, cele de mâna (pentru cele mari - proces dificil). Se remarcă faptul că identificarea propriului scris e mai dificilă decât citirea textului tipărit.

Copilul parcurge o parte a abecedarului cu identificarea literelor cu sunetele care le corespund şi scrierea lor; apar multe greşeli (înlocuiri, completări, absența unor litere). În aceasta perioada se perfecționează procesul de însuşire a elementelor de scris, inclusiv scrierea cifrelor.

3) Faza de consolidare a scrisului-cititului (clasa 2-3). Particularități: creşte eficienta expectanței în citire, aceasta devine treptat fluenta şi expresivă.

Observație: Percepția în aceasta etapa nu poate fi separata de atenție; atenția este angajata permanent în procesul de citire şi scriere.

Se identifica patru situații referitoare la scris-citit, tipuri de citit:

1. Copii care citesc cu multa dificultate şi cu greşeli şi rețin puțin din ce citesc; sunt copiii care nu surprind nici sensul propozițiilor, nici sensul textului (activarea pur mecanica).

2. Copiii care citesc greoi dar rețin bine sensul celor citite - explicația ar fi că la aceştia percepția grafemelor e în decalaj de dezvoltare cu capacitatea de înțelegere a sensului.

3. Copiii care citesc uşor, dar nu reţin ce au citit; explicaţia ar fi că componenta stereotipă de identificare devansează planul înţelegerii.
4. Copiii care citesc uşor şi reţin integral ce au citit, au capacităţile de lectură bine formate.

Procesul e greu şi obositor în primele etape, iar copilul caută strategii care să-l ajute (una din aceste strategii este apelul la memorie).

Iată şi câteva tipuri de scriere: tipul înclinat - al copiilor ce scriu cu tocul aplecat, apasă mult cu degetul mare cu scrisul ascuţit, tipul îndoit, crispat, cu scriere spasmodica, tipul flexibil, ferm, apăsat, cu scris rotunjit şi tipul combinat.

Percepţia favorizează dezvoltarea capacităţii de apreciere a mărimilor şi proporţiilor, copilul percepând raportul de egalitate (mărimi ale multiplilor şi submultiplilor m, kg).

Raporturile de distanţă (aproape, lângă, la distanţă) se interiorizează şi ca urmare apar diferenţieri în *organizarea spaţiului* şi ca distanţă psihoafectivă.

Spaţii identificate:

1. spaţiul intim – se referă la structura distanţelor psihologice în care intensitatea relaţiilor interpersonale ajunge la maxim (cu familia şi prietenii)
2. spaţiul personal – relaţia cu colegii (de cooperare, competiţie, de informare)
3. spaţiul oficial – vizează spaţiul dintre superior şi subaltern (el-profesor); (spaţiul ierarhiilor)

Percepţia spaţiului se formează treptat, ideea de teritorialitate apare ca aspect mai larg al ambianţei.

Spaţiul personal este entitatea teritorială în care se afla persoanele cunoscute, persoanele vizitate şi drumul dintre ele. Fiecare om poseda o hartă a ambianţei, a spaţiului personal în care se află toate obiectele personale într-o ordine ce-i permite găsirea şi utilizarea rapidă. Se structurează la aproximativ zece ani şi e impregnat de expansiunea personalităţii.

Copilul începe să diferenţieze *timpul* subiectiv de cel cronometrabil (le raportează unul la altul). Ceasul devine instrument de autonomie psihică. Se menţin în continuare erori de apreciere a timpului.

În clasa întâi copilul dispune de reprezentări şi e capabil să opereze cu acestea pentru a face faţă diferitelor sarcini cognitive. Pe fondul reprezentărilor disponibile se formează reprezentări noi care îmbogăţesc experienţa copilului. Acestea vor constitui un teren de raportare şi un fel de acceptări ale viitoarelor cunoştinţe. Operaţia de raportare a diferitelor fenomene la reprezentări clare se realizează ca un proces analitico-sintetic complex.

În perioada şcolară mică reprezentările se dezvoltă cu privire la evenimentele, fenomenele istorice, geografice, reprezentările de mărime, formă, volum, care vor sta la baza înţelegerii geometrice.

Schemele şi imaginile spaţiale participă şi conturează treptat anularea egocentrsimului infantil.

11.5 Dezvoltarea proceselor intelectuale

Alături de scheme şi imagini în aceasta perioada apar şi se dezvoltă simbolurile şi conceptele. Acestea pot fi considerate modalităţile de cunoaştere şi instrumente ale inteligentei. Simbolurile sunt căi de exprimare a evenimentelor concrete şi evidenţiază caracteristicile obiectelor şi ale acţiunilor.

Şcolarul mic în contactul cu realitatea trăieşte o perioada intensă de însuşire de simboluri.

Simbolurile se referă la evenimente specifice singulare iar conceptele prezintă ce e comun în mai multe evenimente. Astfel literele sunt citite la început ca simboluri şi mai târziu sunt privite ca şi concepte.

Cercetările demonstrează că există trei atribute fundamentale ale conceptelor care se modifică cu vârsta: validitatea, statutul, accesibilitatea.

Validititatea reprezintă gradul în care înțelesul acordat de copil conceptului respectiv e acceptat ca adevărat. În intervalul opt, zece ani înțelesul cuvintelor devine asemănător la toți copiii, şcolarul mic dispune de aproximativ 300 de concepte relativ valide.

Statutul conceptelor se refera la claritatea, exactitatea şi stabilitatea de folosire în planul gândiri a conceptelor. (Exemple: conceptul de număr, mulțime, animal carnivor, ființă vie). Prin statut se evidențiază şi procesul de integrare în sistem a conceptelor (modul de organizare a piramidei conceptelor).

Accesibilitatea e un atribut dependent de procesul de învățare şi vizează capacitatea de înțelegere şi comunicare a conceptelor (înțelegerea omonimiei, sinonimiei). Gruparea conceptelor este rezultatul procesului de învățare.

O evoluție a principalelor calități ale gândirii ne arată că la opt ani este independentă, între nouă şi zece ani calitatea principală a gândirii este suplețea, iar după zece ani apare spiritul critic.

Dezvoltarea operațiilor şi a regulilor de operații

Regula este o afirmație esențială despre un anumit concept. Clasificarea regulilor după relațiile dintre concepte determină reguli statice (descriptive, nonconvertibile) şi reguli dinamice (convertibile) cărora li se pot aplică seturi de proceduri. După realitatea exprimată apar reguli formale şi reguli informale, ce exprimă păreri. Astfel rezultă patru tipuri de reguli:

1. reguli informale neconvertibile- se utilizează la literatura, istorie;
2. reguli informale convertibile- în ştiințele naturii;
3. reguli formale neconvertibile – literatura, ştiințe sociale;
4. reguli formale convertibile – ştiințe sociale, literatura.

J. Piaget aduce contribuții deosebite la dezvoltarea în ontogeneză a operațiilor şi a grupurilor de operații, prin care se pun în evidenta regulile 2 şi 4.

Astfel, elementele de baza ale regulilor sunt operații-ile, existând o interelație operațională între reguli. Sesizarea ordinii în succesiunile spațiale incluzând intervalele şi spațiile; pentru copil „1” este concomitent element al unei clase, dar şi a unei serii, aceasta permite trecerea numărului din domeniul intuitiv în cel logic 1 + 2; 2 + 1.

Progresele manifestate în utilizarea regulii pot fi considerate progrese în dezvoltarea inteligenței generale. La fiecare nivel al dezvoltării există o diversitate de tipuri de gândire şi de nivele operaționale. Astfel există tipuri de gândire practică- concret intuitivă saturată de repere spațiale, mecanice şi artistice-, gândire teoretică – se manifestă prin predilecția pentru sesizarea generalului şi a relațiilor abstracte şi gândirea socială însemnând adaptarea la cerințe sociale.

O corelare între concepția lui Piaget şi concepția lui Spearman, Thorston, Guielforde (modelul tridian) demonstrează că în perioada şcolarului mic operativitatea face progrese pe planul figural, simbolic, semantic şi acțional la nivelul unităților, claselor, relațiilor şi sistemelor şi mai mică în implicații şi transformări. Psihologul ieşan Stela Teodorescu trage concluzia că curiozitatea creşte vizibil în intervalul şapte, nouă ani.

Dezvoltarea operativității specifice a gândiri

Există reguli operative care prin exersare devin algoritmi ai activității intelectuale. Există diverse clasificări ale algoritmilor: algoritmii de lucru sau de aplicare – rezol-vare (adunare, scădere, regula de trei simpla), algoritmii de identificare (recunoaşterea unor structuri, relații, tip de fenomene); (identificarea datelor unei probleme), algoritmii de control (calcule aritmetice, în activități intelectuale ce se supun unor reguli implicate), dar şi algoritmi în funcție de paşii cuprinşi: algoritmi simpli (cu paşi mici), algoritmi complexi (cu paşi mari), sau în funcție de strategiile implicate în algoritm: algoritmi cu strategii lineare, algoritmi cu strategii ciclice (înmulțirea cu număr mare).

În perioada şcolarului mic se formează algoritmii pentru aritmetică, geografie, ştiințele naturii; se însuşesc prin învățare şi exercițiu şi facilitează acumularea cuvintelor şi raționalizarea efortului intelectual şi sunt foarte stabili. Algoritmii degajă gândirea nespecifică şi o antrenează în rezolvarea unor situații tot mai complexe.

Aşadar dezvoltarea intelectuală a şcolarului mic se realizează nu doar în cadrul formal ci şi în cel non-formal şi informal. Ca urmare se vorbeşte de o precocizare a planului dezvoltării intelectuale.

Dezvoltarea memoriei

Copilul conştientizează treptat că memoria şi mai ales memorarea este o activitate fundamentala pentru învățare iar repetiția este suportul de bază al acesteia.

La şapte ani, şcolarul mic poate mai uşor să recunoască decât să reproducă (cauza putând fi o păstrare neorganizata).

La opt ani performanțele cresc vizibil, saltul apărând mai ales spre sfârşitul ciclului întâi (la opt ani copilul recunoaşte aproximativ 23 cuvinte din 30 dar reproduce 5 iar la un an copilul recunoaşte 28 de cuvinte din 30 dar reproduce 14). Dezvoltarea inegală a celor doua procese ale actualizării e impulsionată de cerințele vieții şcolare. Încep să se manifeste şi diferențele individuale.

În concluzie copiii trec treptat de la reproducere verbală la reproducere de acțiuni şi chiar de stări afective. Memoria e pe drept cuvânt în aceasta perioada o „coloană vertebrală", activitate de învățare cu funcții psihologice multiple.

Dezvoltarea imaginației şi creativității la şcolarul mic

În prima perioada (clasa I-II) fantezia copilului e mai redusă ca urmare a dominării regulilor şi a cerințelor de respectare a acestora. Spiritul critic al copilului față de propriile produse e mai mare şi capacitatea sa de autoevaluare e influențată de severitate.

Treptat, spre opt şi nouă ani copilul găseşte forme noi de exprimare a imaginii şi fanteziei, capacitatea de a compune, de a desena. Un rol deosebit îl au serbările, jocurile şi activitățile în cercuri. Ca urmare a acestora se remarcă o antrenare complexa a tuturor capacităților psihice şi în mod deosebit a inventivității, creativității.

Dezvoltarea limbajului

Indicatorii de diferențiere ar fi nivelul exprimării, latura fonetică a vorbirii orale, structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale şi literare, neînțelegerile parțiale sau totale ale sensului cuvintelor, nesesizarea sensului figural, necunoaşterea unor termeni teoretici şi ştiințifici, dificultăți în realizarea exprimării explicite.

Dacă la începutul perioadei vocabularul cuprindea 1500-2000 cuvinte din care 600 vocabular activ, la sfârşitul perioadei vocabularul va ajunge la 4000 de cuvinte din care 1500 vocabular activ. Competența lingvistică e mai dezvoltată decât performanța verbală. Se modifica debitul verbal, atât cel oral cât şi cel scris. Se remarcă şi particularitățile individuale ale copilului. Astfel cercetările au identificat mai multe tipuri de copii: tipul narativ, tipul verbal narativ inferior, tipul verbal narativ mediu, tipul verbal narativ superior, tipul verbal explicativ, tipul verbal explicativ schematic, tipul verbal explicativ sistematic, tipul verbal neglijent, tipul verbal neglijent parțial incoerent, tipul fantastic, tipul limbut.

12

ADOLESCENȚA

În etapa de vârstă 12-15 ani, preocuparea față de prezentarea de sine şi rolurile de sex este mai mare decât cea pentru orientarea vocațională. Puseul de creştere influențează multe aspecte ale comportamentului. Colegii devin un factor de socializare şi influențare comportamentală într-o mai mare măsură decât părinții. Din punct de vedere fizic fetele îşi încheie puseul de creştere la începutul acestei perioade, iar băieții spre sfârşit. Legat de noul aspect pe care corpul îl capătă, apare, destul de frecvent, preocuparea puberilor pentru propria înfățişare.

Regulile grupului devin sursa generală a regulilor de comportament, conformismul la normele grupului îmbracă forme diverse, de la îmbrăcăminte şi până la jargonul verbal sau gestual, şi totuşi elevii de această vârstă sunt foarte preocupați de ceea ce gândesc alții despre ei. (A. Cosmovici)

Ieşirea din pubertate înseamnă ieşirea din societatea de tip tutelar familial şi intrarea în viața social culturală.

Adolescența cuprinde trei stadii:

- Preadolescența 14 – 16\18 ani
- Adolescența propriu-zisă 16\18 – 20ani
- Adolescența prelungită 18\20 – 25 ani.

Preadolescența este perioada stabilizării, de maturitate biologică. În aceasta etapă se adânceşte individualizarea şi se conturează caracteristicile conştiinței de sine. Se manifestă încă agitație şi impulsivitate, neliniste şi dificultate în concentrare, oboseala la efort. Individualizarea se intenşifica în planul intelectual şi al relațiilor cu ceilalți. Se rafinează interesul pentru lectură, filme, tehnică, se nuanțează experiența afectivă şi se afirmă dorința de socializare.

Adolescența propriuzisă se caracterizează prin intelectualizare intensă, îmbogățirea cu conduite adulte, exprimarea independentei, apropierea de valori culturale. Adolescentul trece de la evaluările impulsive critice la cele de originalitate. Aspirațiile se socializează iar aspectele de vocație profesionale se conturează treptat. Structura biologică încă fragilă il face vulnerabil la TBC, nevroze, anxietăți şi rar la suicid.

Adolescența prelungita cuprinde studențimea şi tineretul integrat în forme de muncă, în ambele cazuri independența dă un plus de energie personalității. Gustul pentru informație se diversifică, se manifestă nevoia de participare la viața socială. Viața sentimentală intensă este relativ instabilă. Au loc angajări matrimoniale, apariția unor rezidențialități ce creează condițiile intimității ca formă de trăire nouă.

În adolescență se dezvoltă preocupări ale conştiinței şi conştiinței de sine.

Transformările le marchează ieşirea din conformismul infantil, determină o experiență personală densă, marcată de nesiguranță şi aspirație spre independență şi libertate. Apartenența la grup este competitivă şi tensională, generând concomitent şi sentimentul de dependentă şi cel de independență.

Autocunoaşterea şi descoperirea propriilor posibilități realizează găsirea identității vocaționale. Identitatea vocațională este inițial axată pe trăsături de caracter şi se dezvoltă ulterior pe baza identității aptitudinilor.

12.1 Caracterizare generală

Adolescența, etapă specifică pentru a doua decadă a vieții omului, se caracterizează prin trecerea spre maturizare şi integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, politice, familiale, profesionale etc.

În adolescență are loc cea mai intensă dezvoltare psihică a omului prin evoluția laturii cognitive, afective şi

evolutive, prin elaborarea idealurilor, a concepției despre lume etc. Pentru prima parte a perioadei, adolescentul în plan comportamental, oscilează între copilărie şi maturitate.

Sub raport psihologic adolescența se caracterizează prin hipersensibilitate, trecerea în studiul superior al dezvoltării intelectuale, cel al operațiilor formale, care permite o combinatorică abstractă şi lărgeşte posibilitățile gândirii teoretice şi reflexive, prin expansiunea fanteziei şi a sentimentelor odată cu apariția unor conflicte motivaționale şi afective. Adolescentul redescoperă lumea, datorită posibilităților sale de interpretare şi problematizare, şi este intens preocupat de propriul său destin. Este etapa în care intervin îndelungate şi intense meditații asupra valorilor. Se elaborează un sens de viață şi dobândeşte contururi, concepția despre lume şi despre viață conştiința de sine se adânceşte mult, sporesc eforturile de autocunoaştere şi auto-proiectare.

Dezvoltarea intelectuală a adolescentului reflectă aviditatea pentru achiziții de cunoştințe şi disponibilitatea pentru confruntarea de idei când se apelează la forme verbale precise şi elevate. Aceste progrese din planul gândirii apar, pregnant, în expunerile originale şi auto-controlate. Vehicularea cunoştințelor se bazează pe memoria logică, ce atinge şi ea o dezvoltare complexă. Se organizează mecanismele mnezice şi se adoptă un stil propriu de memorare cu efecte deosebite în învățare. Năzuința de a devenii cult este foarte mare şi pentru aceasta citeşte mult, este receptiv la informațiile cu care vine în contact. Inteligența se maturizează astfel încât la 16-18 ani ea atinge un nivel maxim de operativitate. Dorința de a se diferenția net de ceilalți nu înseamnă ceea ce se vehiculează atât de mult în literatura de specialitate, prin sintagme “criza de originalitate”. Adolescentul vrea să fie unic chiar, şi prin modul în care se adoptă, în a se iscăli, dar mai presus de acesta, el aspiră la admirația şi respectul celor din jur. Adolescentul conştientizează şi alte situații care sunt mai puțin plăcute, conflictuale şi tensionale. Spre exemplu, pierderea unei persoane apropiate (părinți, bunici,

prieteni) determină stări anxioase din care conştientizează ireversibilul şi îl provoacă o depresiune în plan interior. Cumulate aceste trăiri cu alte şocuri, insuccese profesionale, şcolare, sentimentele creează crize intense şi fragilizări ale personalității cu componente de incertitudine. Din fericire, adolescentul depăşeşte relativ uşor aceste stări şi învinge obstacolele prin antrenarea în activități ce îi aduc momente de fericire.

Comportamentele de învățare capătă şi ele un anumit specific pentru această perioadă, dat fiind faptul că sunt numeroase forme ale inteligenței, ale afectivității şi ale motivației ce imprimă întregii activități un caracter selectiv şi o încărcătură de învestiții psihice complexe.

Adolescența este vârsta majoratului civil şi a integrării în viața socială. Dar este şi vârsta romantică a omului, a marilor sincerități, a neliniştilor, a naivității şi aderării totale la adevăr şi dreptate, a inteligenței non-conformiste, a unei integrități morale depline.

Perioada de adolescență propriu-zisă (16/18 –20 ani) se caracterizează printr-o intelectualizare intensă (dezvoltarea gândirii abstracte), prin îmbogățirea şi lărgirea încorporării de conduite adulte. Exprimarea independenței nu mai este deziderativă şi revendicativă, ci expresivă, mai naturală. Adolescentul caută mijloace personale de a fi şi de a apărea în ochi celorlalți. Îl interesează responsabilități în care să existe dificultăți de depăşit spre a-şi măsura forțele. Individualizarea şi conştiința devin mai dinamice şi capătă dimensiuni noi de “demnitate” şi “onoare”: Apropierea de valorile culturale este de asemenea largă. De la o formă de evaluare impulsivă critică se trece la forme de evaluare în care caută să-şi exprime originalitatea. Gustul personal are o mai mare pregnanță şi se poate susține şi demonstra. Intensă este şi socializarea aspirațiilor, aspectele vocaționale, profesionalizarea se conturează treptat, cuprinzând în esență şi elemente importante ale concepției despre lume şi viață.

Tânărul este pregătit psihologic şi se pregăteşte moral şi aptitudinal, îl atrag conştiințele pentru confruntări

sociale complexe (examene, probe, concursuri, etc.) pentru a se exprima ca atare. Totuşi, structura sa biologică este încă fragilă. Se înregistrează un reviriment în vârstă a TBC-ului, forme de nevroze, astenii, debuturi de psihopatii şi psihoze, autism, anxietate. În astfel de situații, ca şi cele de delicvență minoră, se pune în evidență condiționarea tensională a dezvoltării psihice, condiționare determinată de complexitatea vieții şi a ritmurilor ei de creştere, dar şi dificultățile de adaptare, de depăşire a greutăților şi a complexității solicitărilor socio-culturale şi profesionale.

12.2 Particularități ale proceselor psihice cognitive

Sensibilitatea este facultatea de a percepe impresiile venite de la corp sau din lumea exterioară. Ea este legată de integritate şi de maturizarea căilor nervoase. Se deosebeşte de iritabilitate sau excitabilitatea primară care caracterizează întreaga materie vie. Sensibilitatea fiind o funcție a analizatorilor, realizează primar reflectarea obiectuală.

Gândirea transformă actele perceptive în acte de observație. Datorită observației şi în scopul ei adolescentul îşi poate ține încordată atenția ore întregi asupra unei activități interesante sau poate fi atent în mod voluntar, timp relativ îndelungat în activitățile complet neatractive.

Un progres remarcabil înregistrează sensibilitatea vizuală şi auditivă, dar şi întreaga sensibilitate. Experiența are un rol important în dobândirea finetii şi sensibilității sale, deoarece această experiență îl poate sugera reprezentările adecvate. Astfel, sensibilitatea auditivă înregistrează o serie de progrese (se dezvoltă capacitatea de a distinge expresivitate vocii, de a reproduce melodii, de a interpreta roluri dramatice etc.). Sensibilitatea vizuală se dezvoltă prin îmbunătățirea vederii la distanță, a capacității de a discrimina culorile.

Proprietatea organismului de a recepționa factorii indiferenți, de a stabili un raport cu sens biologic între ei şi

cei necondiționați poartă denumirea de sensibilitate. Este o formă evoluată a adaptării, întrucât îndeplinesc funcții de sensibilizare în raport cu schimbul de substanțe. Ea reprezintă o componentă mijlocitoare a mişcării şi acțiunii, a comportamentului în general, deoarece "orientează organismul în mediu". Sensibilitatea reprezintă un produs al evoluției materiei vii, dar şi o "condiție" un "mecanism" absolut necesar de interacțiune la nivel adaptativ optim al procesului vital şi de asigurare a dezvoltării bio-psihice a individului.

Gândirea este un proces de mare complexitate. O mai considerăm o activitate, fiindcă ea constă într-o succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității şi la rezolvarea anumitor probleme. Când vorbim de probleme ne gândim la situații ce nu pot fi soluționate imediat pe baza experienței anterioare. În mod normal se subliniază că prin gândire descifrăm aspecte esențiale, ceea ce e specific uman. Gândirea este o succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității şi la rezolvarea unor probleme.

Paul Popescu-Neveanu (1976-1990), reactivând noțiunea mai veche de intelect, introduce gândirea în ea pe care o consideră ca fiind trăsătura distinctivă, ce-a mai importantă a psihicului uman, definitorie pentru om ca subiect al cunoaşteri logice, raționale. Deşi rolul gândirii în procesul cunoaşterii este extrem de mare, în definirea şi caracterizarea ei ne lovim de o serie de dificultăți. Una dintre ele o constituie imposibilitatea stabilirii unor linii de demarcație între senzorial şi logic datorită faptului că procesele senzoriale se intelectualizează, fiind integrate verbele-logice, iar cele logice, sau o parte a lor, capătă forme de manifestare intuitivă.

În adolescență specific este studiul operațiilor formale, care în opinia lui J. Piaget semnifică punctul terminus în evoluția gândirii şi a inteligenței.

Se constată o nevoie de sistematizare a cunoştințelor, care poate cauza un anumit schematism al gândirii.

Adolescentul poate raționa amplu inductiv, apoi deductiv, adică logic. În procesul asimilării noțiunilor ştiințifice sporeşte considerabil operativitatea gândirii lor, capacitatea de a gândi logic, abstract, cauzal, complex. În clasificări poate ține cont de mai multe criterii. În răspunsuri el poate să nu invoce doar idei memorate şi înțelese anterior ci să elaboreze un plan de idei personal, folosind strategii adecvate. Deci, se caracterizează printr-o gândire logică. (J. Piaget, 1991). Pe măsură ce gândirea lui evoluează, asimilarea şi acomodarea se diferențiază şi devin într-o măsură tot mai mare complementare.

Atenția constă în orientarea şi concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau a unui fenomen (termenul "obiect" fiind luat în sensul cel mai larg al cuvântului). A fi atent înseamnă, într-un fel, a te închide în lumea exterioară spre a te focaliza asupra a cea ce te interesează.

Se pot descrie trei forme de atenție. Una involuntară, când orientarea se face de la sine, fără un efort din partea noastră, o atenție voluntară, care presupune încordarea voinței şi o alta post-voluntară, atunci când o activitate care a necesitat efort devine plăcută şi ne atrage în mod spontan (copilul este obligat să facă exerciții la un instrument muzical, are nevoie de voință la început, dar, progresând, muzica îl atrage şi nu va mai cere efort voluntar).

Fenomenul atenției se distinge prin anume însuşiri, calități ale atenției care se manifestă în mod diferit de la o persoană la alta, importante pentru exercitarea anumitor profesiuni, putând fi considerate adevărate aptitudini.

Capacitatea de concentrare, intensitatea atenției se poate măsura prin rezistența la excitații perturbatorii, în special la zgomot. Zgomotul din ambianță poate stânjeni foarte mult, atunci când trebuie să distingi un aspect mai puțin evident. Totuşi, dacă o activitate este monotonă ori dacă suntem obosiți un zgomot slab sau o muzică discretă poate favoriza munca. În această privință un rol semnificativ îl joacă şi deprinderea. Stabilitatea atenției, durata

concentrării depind de particularitățile persoanei şi de natura obiectului sau a activității. Un obiect cu structură simplă şi nemişcat ne reține foarte puțin atenția, pe când unul complex şi în mişcare poate observat multă vreme, fără întreruperi.

Distribuția este o proprietate mult discutată. Ea constă în capacitatea de a sesiza simultan înțelesul mai multor surse de informații. De fapt, e imposibil să urmăreşti în detalii două mesaje complicate, emise concomitent. De asemenea, nu putem supraveghea desfăşurarea a două acțiuni complexe pe care le executăm simultan.

Din punct de vedere al organizării şi desfăşurării procesului didactic sunt importante condițiile care favorizează concentrarea involuntară a atenției. Chiar dacă există o serie de caracteristici generale ale atenției, comune pentru toți oamenii, manifestarea acestora este întotdeauna particulară, diferită de la individ la individ. Un asemenea fapt are nu doar o semnificație teoretică, fundamentând psihologia diferențială, ci şi una practic acțională.

Există, indivizi capabili să-şi mențină mult timp atenția asupra unui stimul determinat, cu explorări succesive ale acesteia, până la nivel de detalii, dar există indivizi cu o atenție flotantă şi fluctuantă, predispuşi mai degrabă spre o percepție mai sintetică, globală sau de scurtă durată. Un asemenea fapt are o importanță pentru organizarea procesului instructiv-educativ, mai ales atunci când este necesară îmbinarea celor două tipuri de percepții, implicit de atenții. Sunt, apoi, oameni care îşi fixează şi îşi mențin atenția o perioadă mai îndelungată în funcție de natura stimulului: unii fiind mai atenți la stimuli vizuali, alții la stimulii auditivi, alții la cei chinestezici, fapt care afectează performanțele în activitățile exact opuse predispoziției curente.

Memoria este un proces psihic de stocare a informației, de acumulare şi utilizare a experienței cognitive. Ea este funcția psihică fundamentală care face posibilă fixarea, conservarea, recunoaşterea şi reproducerea fenomenelor psihice. Există o memorie imaginativă,

asigurând păstrarea şi reproducerea reprezentărilor, una verbal-logică referitoare la idei, o memorie afectivă (creând posibilitatea retrăirii unor emoții, sentimente) şi o memorie motorie (făcând posibilă formarea de priceperi şi deprinderi).

Din punctul de vedere al duratei memorării există trei forme de memorie:

Memorie de foarte scurtă durată constituie de fapt o inerție a excitației senzoriale care persistă până la 0,25-0,50 dintr-o secundă şi face posibilă contopirea imaginilor în filmele proiectate pe ecran.

Memoria de scurtă durată asigură păstrarea unei imagini până la 18 secunde, în cazul că nu i se acordă o atenție deosebită. Ea face posibilă sesizarea unei melodii şi înțelegerea unei fraze lungi, de aceea unii o caracterizează ca "memoria de lucru".

Memoria de lungă durată ne interesează în mod deosebit, întrucât ea poate conserva impresiile ani de zile, întreaga viață. Sunt numeroase dovezi că memoria cuprinde totalitatea informațiilor recepționate, având o capacitate nelimitată. Ea fixează tot ce ni se întâmplă: evenimente zilnice, ceea ce citim din cărți, reviste, spectacole, emoțiile trăite, gândirile etc. Sunt înregistrate şi evenimente sociale, mentalitatea poporului, a pături sociale din care facem parte, se fixează deprinderile, percepțiile.

Memoria şi învățarea suferă cele mai importante transformări. Caracteristică pentru adolescenți este mai ales memoria de lungă durată. Tânărul ştie că prin reproducere realizează comunicarea, că reproducerea corectă sau mai puțin corectă a cunoştințelor este cartea de vizită a inteligenței. De asemenea adolescenții inteligenți sau foarte atenți la retransmisia cunoştințelor pentru care realizează construcții de scheme rezumative cât mai originale, elegante şi explicite cu grija de a epuiza conținutul lecției. Schemele de reproducere a cunoştințelor se organizează în funcție de situațiile subtile ale atitudinilor şi cerințelor profesorilor, dar cu respectarea solicitării de originalitate pentru a răspunde cerinței de auto-cunoştință şi identitate.

Memoria logică devine forma centrală de memorare. Această modificare duce la creşterea volumului conceptelor, a accesibilității şi statutului lor.

Foarte activă este năzuința de cult, din care motiv tinerii citesc mult şi uneori sistematic din literatura clasică, modernă, contemporană, rețin nume de autori, idei, maxime, citesc biografii celebre, lucrări de popularizare a ştiinței. Inteligența şi cultura capătă amprente particulare şi stil. Se conturează sub identitatea culturală şi ataşamentul față de valori autentice.

Limbajul este activitatea verbală, comunicare prin intermediul limbii: una dintre formele activității comunicative ale omului. Este în acelaşi timp act şi instrument de comunicare bazat pe legi independente de subiecții particulari, ne introduce în existența socială. Este o funcție complexă care presupune o indisolubilă conlucrare a celorlalte funcții, în special a celorlalte funcții, în special a celor intelectuale şi motorii. Înțelegerea cuvintelor impune o percepție clară şi analizează memoria semantică, imaginile şi gândirea, iar rostirea şi scrisul implică priceperi motorii foarte complexe, o conduită atentă şi voluntară. În limbaj sunt prezente şi stările afective, influențând vorbirea şi transmițându-se celorlalți. De aceea, poate ar fi mai corect să caracterizăm limbajul mai degrabă ca o activitate, decât ca o funcție.

În ceea ce priveşte limbajul, între 16 – 18 ani se formează, datorită excepțiilor, numeroşi algoritmi verbali utili în lumea de cuvânt în colective, de relatare a unor situații, referate orale şi scrise. Se manifestă exigențe tot mai mari în exprimare, în discuțiile constructive şi contradictorii, în situațiile de informare. Vorbirea devine mai nuanțată şi plastică, adaptată la circumstanțe. Caracterul melodic al vorbirii devine evident. Adolescentul manifestă o mare atenție pentru sensul, semnificația şi folosirea corectă a termenilor. Tot la această vârstă adoptă un mod propriu de a se iscăli, după exerciții prealabile, se stabilizează caracteristicile scrisului şi semnăturii.

Caracteristicile specifice limbajului la adolescenți sunt: îmbogățirea vocabularului activ mai ales cu termeni tehnici, creşterea debitului verbal, cunoaşterea tehnică a structurii gramaticale a limbii materne şi sesizarea nuanțelor în exprimare în cadrul limbilor străine, creşterea interesului pentru limbile străine, interesul lui pentru sensul şi semnificația exactă a cuvintelor.

Astăzi putem definii *imaginația* ca fiind acel proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice pe plan cognitiv, afectiv sau motor. Imaginația este amestecată în toate funcțiile psihice, sau mai bine zis, ea este ansamblul acestor funcții, constând în fecunditatea dezvoltării lor şi în complexitatea combinațiilor lor reale şi posibile.

Creativitatea este o capacitate mai complexă. Ea face posibilă crearea de produse reale ori pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune şi o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Şi cum noutatea, azi, nu se obține cu uşurință, o altă componentă implicată este voința, perseverența în a face numeroase încercări şi verificări.

Imaginația şi creativitatea, presupun trei însuşiri:
Fluiditatea – posibilitatea de a ne imagina în scurt timp un mare număr de imagini, idei, situații etc.; sunt oameni care se surprind prin ceea ce numim în mod obişnuit ca fiind "bogăția" de idei, viziuni unele complet năstruşnice, dar care nouă nu ne-ar putea trece prin minte;
Plasticitatea constă în uşurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedeşte inoperant; sunt persoane "rigide" care greu renunță la o metodă;
Originalitatea este expresia noutății, a inovației, ea se poate constata, când vrem să testăm posibilitățile cuiva, prin raritatea statistică a unui răspuns, a unei idei.

Imaginația adolescentului înregistrează un progres deosebit atât pe linia procesualității cât şi pe cea a rezultatelor sale, manifestat prin inter-relația complexă a

imaginației cu gândirea, memoria, afectivitatea şi alte procese psihice şi însuşiri de personalitate care îi conferă un caracter complex, originalitate şi productivitate sporite iar visarea, reveria îi conferă profunzime şi farmecul fantasticului.

La adolescent modelul pentru creație nu este un obiect de imitat (ca la vârstele anterioare) ci el devine doar un catalizator pentru creația sa originală. Adolescentul poate fi un veritabil poet, pictor etc. Creația lui artistică se caracterizează prin prospețimea imaginațiilor, profunzimea lirismului, etc.

Aşadar adolescentul se caracterizează printr-o dezvoltare remarcabilă a imaginației şi creației. Alături de celelalte capacități intelectuale, deosebit de dezvoltate şi ele la această vârstă, imaginația îi permite să se apropie de mentalitate adultului.

Particularități ale proceselor afectiv- emoționale

Afectivitatea este fenomenul de rezonanță a lumii în subiect şi care se produce în măsura şi pe măsura dispozitivelor rezonante ale subiectului social în lumea sa, o lăuntrică melodie existențială ce erupe în acțiune şi reorganizează lumea. Emoția este nu numai trăirea subiectivă dar şi comunicarea evaluativă, este nu numai o funcție dinamico-energetică selectivă, vectorială dar şi o conduită afectivă.

În evoluția generală a afectivității la adolescenți apar trei direcții:

a) Dezvoltarea sensibilității şi a concepției lui morale. Îmbogățirea cunoaşterii realității vieții şi mărirea volumului de cunoştințe morale modifică profund afectivitatea lui. El trăieşte sentimente superioare, este orientat spre viața interioară. Sentimentele sale intelectuale, estetice şi morale se dezvoltă şi devin convingeri.
b) Creşterea şi afirmarea conştiinței de sine şi ca urmare, a dorinței tânărului de a deveni independent (situația de tutelă fiind mai greu suportată de el).

Se dezvoltă stăpânirea de sine, demnitatea şi rafinamentul de conduită. Relațiile sale cu oamenii devin mai profunde. În condiții de mediu nefavorabil pot apărea şi tulburări de comportament, reacții de opoziție, etc.

c) Erotizarea în continuare a vieții afective. Sentimentele dragostei cunosc des o apariție intensă şi impetuoasă, având rezonanțe puternice (de obicei stimulatoare) în întreaga lui viață psihică. Este perioada pasiunilor, a furtunilor afective, a romantismului. Experiența afectivă se nuanțează şi datorită raporturilor nemijlocite şi antrenării în numeroase situații de viață.

Disabilitatea afectivă devine tot mai mare şi absorbită energetic de problemele complexe ale instruiri şi adaptării sociale. Totuşi, nu puține sunt momentele în care tânărul se manifestă în familie dornic de afecțiune, încercând să o facă să se exprime. Căutarea prieteniei este un alt argument legat de căutarea de afecțiune ca o trăsătură a adolescenței.

În relația cu sexul opus se manifestă sentimente precum simpatia şi sentimentele de dragoste. Simpatia este o stare afectivă pozitivă, în care subiectul simte o stare de atenționare uşor exaltată în a crea condiții de reuşită şi stare de confort psihic pentru persoana simpatizată. Dragostea ca sentiment de mare intensitate, se conturează în adolescență ca o trăire complexă de ataşament, emoționalitate exaltată pentru persoana iubită. Alte tipuri de stări afective, active în adolescență sunt teama de anxietate. Cele mai evidente puncte de plecare pentru constituirea de teamă sunt conflictele şi situațiile de frustrare a dorințelor, a aspirațiilor şi intereselor. Între 16 şi 18 ani se formează între tineri, inter-relațiile stabile, care ulterior se modifică datorită integrării în activitate sau integrării în institute de învățământ superior. Însă tânărul este integrat tot mai mult în generația sa (grupul social mai larg) prin exprimarea identității proprii şi prin exprimarea identității față de adulți.

12.3 Particularități ale personalității

În adolescență încep să se contureze tot mai clar distanțele dintre ceea ce cere societatea de la tânăr şi ceea ce poate el şi dintre ceea ce cere el de la societate şi viață şi ceea ce i se poate oferi. Pe aceste distanțe de cerințe şi posibilități are loc dezvoltarea personalității. Maturizarea este centrată pe identificarea resurselor personale şi realizarea identității proprii şi a independenței şi autonomiei. Tânărul îşi desăvârşeşte construirea lumii interioare a aspirațiilor, intereselor şi idealurilor. Întreaga personalitate trăieşte prezentul şi-şi construieşte viitorul care devine o dimensiune a sinelui. În aceste condiții se dezvoltă atitudini tot mai complexe, au loc manifestări de creativitate şi implicit structuri motivaționale puternic dinamizate ce conturează idealurile.

În această etapă de viață se repune problema dezvoltării conştiinței de sine datorată pe de o parte, modificărilor ce survin în sistemul general de cerințe ce se manifestă față de adolescent, iar pe de altă parte datorită procesului de formare a personalității. E vorba de intensificarea percepției de sine care are câteva aspecte: propria-i imagine corporală, identificarea sensului rolului şi statutului social. Percepția de sine şi imaginea corporală devin critice datorită schimbărilor de siluetă, fizionomie şi ținută. Percepția de sine alimentează ideea de sine. Întrucât în adolescență se mai modifică şi corectează percepția de sine, procesul de auto-identificare rămâne deschis. Fenomenul imaginii de sine implică mai multe fațete ale Eu-lui:

- eul corporal material se referă la corp, veşminte, familie, cămin, cărți, obiecte dar şi prieteni, vecini etc.:
- eul social semnifică reputația socială a individului şi conştientizarea statusurilor şi a rolurilor pe care le îndeplineşte în prezent, dar şi pe cele care le proiectează în viitor;

- eul spiritual se referă la capacitatea individului de a-şi evalua corect propria activitate, precum şi nivelul de conştiințe şi aptitudini pe care le posedă.

Identitatea vocațională desemnează abilitatea persoanei de a-şi cunoaşte calitățile şi defectele, ca pe baza lor să poată decide asupra opțiunii sale profesionale. Aceasta se manifestă la adolescență prin pregătirea pentru examene de admitere în institute de învățământ superior sau pregătire profesională activ suplimentată. Modelele profesionale se consideră ca accesibile prin efort intelectual şi practic, de muncă şi randament, dar şi condiționate de aptitudini înalte. O importanță deosebită în această problemă o are presiunea socială profesională. Influențează şi moda, aspirații care se manifestă în mod individual în familie sau mediul ei, dar şi în şcoală, fapt ce se oglindeşte în densitatea de înscrieri la admiteri. Se menține ca atare o oarecare neconcordanță între oferta social-culturală şi aspirațiile profesionale particulare. Fenomenul ca atare se manifestă datorită complexității reale a problemei orientării şcolare şi profesionale.

Dobândirea independenței constituie un corolar firesc al inventarului minuțios şi sever pe care individul şi l-a făcut pe plan interior. Descoperind fondul său bogat de resurse, adolescentul se crede îndreptățit să aspire la independență. Aceasta comportă trei planuri distincte: valoric, afectiv şi material, prima care se dobândeşte fiind independența valorică (de mentalitate). În adolescență se manifestă opoziția față de rutină, principii, obiceiuri, banalități, mediocritate. Independența materială se conturează şi se integrează ca aspirație la identificarea vocațională spre o profesie şi alimentează proiectele de viitor ale tinerilor. Totuşi atât dependența materială cât şi cea afectivă mai rămân încă active o perioadă de câțiva ani.

12.4 Comunicarea dintre adolescent şi adult

În evoluția copilului apar perioade de criză în care conflictele dintre părinți şi copii se acutizează. Una dintre cele mai critice şi hotărâtoare perioade pentru conturarea personalității viitorului adult este etapa adolescenței. Tânărul aflat în faza de trecere de la copilărie la maturitate, se confruntă adesea cu atitudini parentale contradictorii. Multe lucruri pe care el le doreşte îi sunt interzise pentru că „este prea mic", iar altele trebuie să le facă singur pentru că „este deja mare". Când relațiile dintre părinți şi copil se deteriorează, vina este atribuită uneia sau alteia dintre părți, în majoritatea cazurilor părinții aşteptând din partea adolescentului nişte atitudini care nu au fost învățate în grupul familial.

Primul pas în rezolvarea conflictelor care apar în adolescență este definirea clară a problemei, stabilirea membrilor din familie implicați şi momentul când aceasta apare. Problemele cele mai frecvent menționate de părinți sunt: dificultatea de a-l determina pe adolescent să execute sarcini gospodăreşti, conflictele dintre acesta şi frații şi surorile lui, refuzul în acceptarea disciplinei şi sfaturilor părinților şi acționarea, ca şi cum „el ştie totul", inconsecvența în îndeplinirea obligațiilor şcolare, imaturitate afectivă şi închidere în sine.

Următorul pas este de a decide asupra caracteristicilor personale, deziderabile ale adolescentului şi asupra scopurilor ca părinte. Majoritatea părinților îşi doresc să crească copii stabili emoțional, maturi, demni de încredere, capabili să ia decizii şi să-şi asume responsabilitatea acestora.

În îndeplinirea acestor scopuri este nevoie să se comunice cu adolescentul, să putem să îl facem să înțeleagă părinții, der şi părinții să-l înțeleagă pe adolescent. În mod tipic, comunicarea între părinți şi adolescent este o problemă. Adesea părinții întâmpină dificultăți în cunoaşte-

rea opiniilor, atitudinilor, proiectelor, sentimentelor şi motivelor propriilor lor copii.

Abilitățile de a comunica eficient trebuie să fie învățate. Comunicarea poate fi definită simplu ca fiind procesul de a transmite şi de a primi informații. Acest lucru nu este uşor de realizat, pentru că adulții nu ascultă, pentru că părinții doresc să preia controlul şi ascultă ca un părinte, iar ca părinte simte că trebuie să rezolve lucrurile. A comunica înseamnă mult mai mult decât a vorbi şi există puțini oameni care să nu aibă nevoie de îmbunătățirea abilităților de comunicare.

Din cartea *Psihologia şi viața cotidiana*, Irina Paraschiv, Mihaela Fabian, (1988), Editura Academiei Romane, am extras cele mai obişnuite situații care creează probleme de comunicare:

1. Mesajul transmis nu coincide întotdeauna cu mesajul recepționat.

Aceasta se poate întâmpla deoarece: a) nu folosim toți cuvintele cu aceeaşi semnificație; b) presupunem, de obicei, că suntem înțeleşi; c) presupunem adesea că l-am înțeles corect pe celălalt. Deci trebuie să fie verificată corectitudinea recepționării mesajului prin întrebări sau parafraze.

2. Există o diferență între fapt şi opinie. Un fapt este ceea ce este adevărat pentru oricine, dar majoritatea lucrurilor pe care le comunicăm sunt opiniile, ideile, sentimentele, preferințele noastre. Consecințele în planul comunicării, din perspectiva persoanei care presupune că exprimă fapte, sunt: a) respingerea altor puncte de vedere ca fiind greşite; b) nereceptivitate la alte informații; c) inflexibilitate la schimbarea atitudinii; d) determinarea intrării comunicării în impas.

3. Există multe modalități extralingvistice de comunicare, mesajele fiind primite nu doar prin ceea ce spunem, ci prin felul în care o spunem: tonul vocii, expresia facială, mimică, gestica, postura, dispoziția. Există deci posibilitatea transmiterii de mesaje duble atunci când mesajul verbal

este diferit de cel neverbal. De asemenea, putem comunica chiar dacă nu este pronunțat nici un cuvânt.

4. Două persoane nu privesc lucrurile exact în acelaşi fel. Fiecare abordează situațiile-problemă într-un fel unic, în raport cu experiența, cultura, vârsta, valorile şi educația sa. Adesea, comunicarea este distorsionată pentru că nu se iau în considerare experiența şi informațiile •celuilalt în legătură cu problema discutată (este cazul tipic al „prăpastiei dintre generații").

Stiluri parentale de comunicare

Psihologii şi sociologii care au studiat relațiile din cadrul grupului familial au constatat că anumiți părinți tind să folosească un stil relativ «constant de comunicare cu copiii lor, în timp ce alții folosesc o combinație de stiluri în funcție de scopurile pe care doresc să le îndeplinească.

Stiluri de comunicare dintre părinte şi adolescent

1. Stilul autoritar

a) Scopul părintelui este obținerea unei supuneri stricte în fața autorității sale. Situațiile-problemă sunt privite în termeni de „da sau nu", „ori aşa, ori aşa";

b) Comunicarea este unilaterală în esență, părintele arătând prea puțin interes față de opiniile, ideile sau sentimentele adolescentului;

c) Luarea de decizii este făcută exclusiv de către părinte, care îşi prezintă cerințele şi nu admite dezacord față de opinia sa „pentru că aşa spun eu şi eu hotărăsc";

d) Sugestiile adolescentului nu sunt dorite sau nu sunt luate în considerare atunci când acesta le oferă. Sunt valorizate numai ideile părintelui;

e) Efectele acestui stil de comunicare asupra adolescentului includ consecințele nefaste de genul:

- adolescentul nu învață cum să ia decizii şi cum să-şi asume responsabilitatea pentru că nu i se dă ocazia să o facă;
- relațiile dintre părinte şi adolescent sunt „reci", distante, fără înțelegere mutuală;

- dacă adolescentul se supune, o face de frică, nu datorită auto-motivării;
- adolescentul va folosi aceleaşi metode aspre în relaționarea cu ceilalți, creând bariere în calea dezvoltării unor relații sociale armonioase;
- adolescentului îi vor lipsi încrederea în sine şi respectul față de sine. El va fi mereu dependent de alte persoane.

2. Stilul inconsecvent

a) Scopul părintelui este evitarea conflictelor şi menținerea liniştii în familie cu orice preț;

b) Părintele lasă impresia că este depăşit de sarcinile la care nu poate face față, are idei şi preocupări vagi despre educație şi de fapt nu se ocupă suficient de adolescent;

c) Luarea de decizii este caracteristic inconsecventă. El amenință cu pedeapsa, dar mai târziu cedează pentru a evita conflictele. Adolescentului nu i se oferă îndrumări precise;

d) Adolescentul poate încerca să-şi exercite controlul asupra părintelui făcându-l în final să cedeze;

e) Efectele acestui stil pot include următoarele:

- adolescentul învață cum să-i manipuleze pe ceilalți şi probabil că nu va fi sensibil la sentimentele celorlalți;
- adolescentul nu va putea tolera uşor regulile şi va fi mereu în conflict cu cei în poziții de autoritate;
- adolescentul nu învață să ia decizii judecând rațional şi în cooperare cu alții, ci va acționa în virtutea impulsurilor de moment.

3. Stilul hiperprotector

a) Scopul părintelui este să protejeze adolescentul de riscul dezaprobării celorlalți şi accentuarea importanței acceptării sociale;

b) Comunicarea implică o relație mai apropiată, mai mutuală. Părintele arată interes şi ştie să-l asculte, deoarece este într-adevăr preocupat de adolescent;

c) Luarea de decizii se bazează în parte pe compromisuri; totuşi părintele este centrat pe necesitatea ca adolescentul să fie conformist, să-l intereseze de reacția celorlalți;

d) Culpabilitatea este folosită ca metodă de exercitare a controlului, de exemplu, „Ştii cât de mult rău ne faci. Ne speriem foarte tare când întârzii";

e) Efectele de lungă durată ale acestui stil pot fi:

- adolescentul acționează datorită vinovăției şi anxietății, nu din motive importante pentru el însuşi;
- adolescentul poate dori să obțină succese şi acceptare socială, dar devine anxios şi perfecționist;
- respectul față de sine va depinde în prea mare măsură de opiniile celorlalți şi nu de propria evaluare a sa şi a acțiunilor sale;
- adolescentul poate dezvolta sentimente de teamă. A acționa independent este prea riscant, pentru că a face o greşeală sau a eşua pare o catastrofă.

4. Stilul orientat către situația-problemă

a) Scopul părintelui este de a-l ajuta pe adolescent să devină încrezător în sine şi de a-şi folosi propriul raționament în rezolvarea problemelor;

b) Comunicarea este biunivocă. Atât părintele, cit şi adolescentul transmit şi recepționează informații, fiecare ascultând punctul de vedere al celuilalt;

c) Părintele îşi asumă responsabilitatea de a lua în considerare diferitele variante de rezolvare şi consecințele acestora împreună cu adolescentul, dându-i acestuia ocazia de a decide pe baza acestor informații. Adolescentul trebuie să învețe din efectele acestor decizii, nu numai prin intermediul recompenselor şi pedepselor parentale;

d) Dezacordul de opinii nu este evitat deşi scopul final este acordul şi satisfacția mutuală. Părintele îl consultă pe adolescent asupra opiniilor, preferințelor, ideilor referitoare la consecințele deciziilor etc.

e) Urmările posibile ale acestui stil includ:

- adolescentul învață cum să ia decizii folosind propriul raționament, ca şi informațiile pe care le dețin ceilalți;
- încercarea a ceva nou, asumarea riscului nu este asociată cu teama de a nu greşi;
- adolescentul are încredere în propriul raționament, dar, în acelaşi timp, învață să ia în considerație şi drepturile celorlalți, ideile şi sentimentele acestora.

Cheia comunicării eficiente constă în învățarea abilității de a vorbi şi de a asculta.

Sugestii pentru cel care vorbeşte

1. Mențineți-vă la subiect. Exprimați-vă precis, specificați problema.
2. Fiți atenți la modul de a vorbi (tonul vocii, expresia facială, gestică etc). Acestea comunică tot atât de mult ca şi cuvintele dvs.
3. Nu lăsați discuția să degenereze în cicăleală, ceartă sau critici repetate. Fiți calm, arătați politețe şi răbdare.
4. Nu monopolizați conversația.
5. Dovediți respect pentru sentimentele şi demnitatea celeilalte persoane. Evitați cuvintele jignitoare şi insinuările, astfel încât cealaltă persoană «să nu fie nevoită să evite conversația şi să fie forțată să se apere doar.
6. Nu presupuneți că celălalt vă înțelege corect. Verificați dacă cealaltă persoană a înțeles ce i-ați comunicat.
7. Nu încercați să vă impuneți prin stilul dvs. de a vorbi. Nu vă impuneți propriile dvs. opinii şi valori. Fiți onest, direct, oferind ideile şi sentimentele dvs. asupra problemei discutate. Explicați celeilalte persoane motivele pentru care susțineți o idee.
8. Oferiți-vă punctul de vedere ca informație şi nu ca „lege generală" sau ca fiind singura idee bună; este necesar să luați în considerație şi punctul de vedere al celeilalte persoane.
9. Evitați centrarea discuției pe aspectele negative ale situației. Accentul trebuie pus pe furnizarea de informații şi pe primirea acestora pentru a rezolva problema. Acest

principiu este deosebit de important: *Nu atacați cealaltă persoană, atacați problema.*

Sugestii pentru cel care ascultă

1. Ascultați. Arătați interes. Acordați-i celui care vorbeşte toată atenția dvs. Uitați-vă în ochii celeilalte persoane. Răspundeți-i. Puneți întrebări pentru a verifica dacă ați înțeles corect. Parafrazați. Evitați să o întrerupeți, lăsați-o să termine ce are de spus înainte de a vă spune punctul de vedere.
2. Fiți flexibil şi dispus să vă schimbați ideile. Nu presupuneți că dvs. cunoaşteți tot ceea ce aveți nevoie de la început. Cealaltă persoană ar putea să dețină informații pe care dvs. nu le posedați.
3. Evitați să vă înfuriați doar pentru că cealaltă persoană nu este de acord cu dumneavoastră.
4. Aflați de ce cealaltă persoană are anumite opinii şi idei.
5. Arătați că sunteți pe aceeaşi „lungime de undă" cu persoana care vă vorbeşte, că îi împărtăşiți sentimentele şi preocupările.
6. Verificați dacă toate persoanele implicate în situație au înțeles corect convenția la care s-a ajuns. (Irina Paraschiv, Mihaela Fabian, Psihologia şi viața cotidiana, Editura Academiei Romane, 1988, p.31).

Viața omului devine o succesiune de stadii, fiecare cu începutul şi sfârşitul ei: naşterea, pubertatea, căsătoria, paternitatea, promovarea într-o clasă superioară, specializarea ocupațională şi moartea.

Adolescența este o perioadă în care în linii mari se încheie procesele de creştere şi maturare din perioada pubertății. Cele mai semnificative transformări şi achiziții, sub raportul dezvoltării psihocomportamentale, care vor contura structura şi profilul personalității, se află în această perioadă. Însa, spre deosebire de perioadele anterioare, conturarea personalității la acest nivel are loc în condițiile aportului sporit al autoeducației.

Aflat într-o continua căutare de modele, adolescentul devine critic şi intolerant față de unele manifestări ale adulților, față de discrepanța dintre vorbele şi faptele

acestora, refuzând să mai accepte autoritatea lor formala.

Despre adolescenți există o viziune pozitivă optimistă, dar şi una negativă pesimistă. Viziunea optimistă îl arată pe adolescent mai inteligent, cu mai puține complexe, mai sincer mai onest. Viziunea pesimistă îl descrie pe adolescent mai rebel mai lipsit de respect față de părinți, de profesori, față de autoritate. În fapt, sunt doua expreşii extreme ale modelelor culturale. Educația se rafinează la aceasta vârsta, puberul apoi adolescentul fiind dominat de cerința reevaluării dihotomice, bun-rău, a tot ce se petrece în universul experienței personale (Ursula Şchiopu,p.207). Ce a ajuns tineretul de astăzi! Pe vremea mea...Este o fraza celebră pe care au pronunțat-o bunicii, părinții noştrii ne-au spus-o şi nouă, noi le-o spunem copiilor noştri de multe ori. "Ei, pe vremea mea nu se întâmpla asta..."

Fiecare generație are un stil, un mod de viață care o defineşte şi o singularizează. Au fost şi vor fi "generația Beatles", "generația Beverly Hills", "generația Pro", "generația Ohhh, viața mea". Aceasta din urmă a făcut ca ştacheta culturii să cadă. Înverşunați pe bătrâni, care nu sunt capabili să înțeleagă trăirile lor unice, adolescenții şi "bătrânii" vor face pace când vor învăța să se accepte, când experiența unora se completează cu începutul maturizării celorlalți.

BIBLIOGRAFIE

Allport, G.W., (1980) Structura şi formarea personalității, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti;

Anastasi, A., (1979), Fields, of Applied psychology, Edit. New York, Mc.Graw-Hill;

Badea, Elena,(1993), Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti;

Binet, A.,(1975), Idei moderne despre copil, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti ;

Bandura, A., (1969), Principles of Beharior modification, New York: Holt, Rinehart and Winston;

Buhler, Charlote,(1939), From Birth To Maturity, New York, Harper;

Carr, H. (1902), The Survival Values of Play, în „Investing of the Depart of Psychol" of the University of Colorado, vol.1.;

Chateau, J., (1967) L'enfant et le jeu ed. II. Les editions du Scarabée Paris,

Chateau, J.,(1967), Copilul şi jocul, Editura Didactica şi Pedagogică, Bucureşti;

Chateau, J.,(1982), Copilul şi jocul, Editura Ştiințifică, Bucureşti;

Claparéde, Ed. (1909), Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale, Delachaux et Niestle, ediție revăzută;

Coleman, I. (1975), Social Processes and Social Simulation, Game, Holsted Press Book, New York;

Debesse, M.,(1970), Psihologia copilului de la naştere la adolescență, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Debessc, M.,(1972), Etapele educației, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti;

Deontiev, A.N., (1964) Problemele dezvoltării psihice, Editura Ştiințifică, Bucureşti;

Elkonin, D.B., (1980), Psihologia jocului, traducere Nicola, Gr., Slifea, Ludmila, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Filipescu,V., (1983), Pregătirea copilului pentru şcoală şi metodele de activitate în sprijinul pregătirii preşcolarilor pentru intrarea în clasa I, M. E. I., E.D.P., Bucureşti,

Gârboveanu, M., Taiban, M, Turcu, A., Verza, E., (1970) Probleme psihologice ale jocului şi distracțiilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Golu, M., (1971), Percepție şi activitate, Colecția Psyche, Editura Ştiințifică, Bucureşti;

Gross, K. (1899), Die Spiele der Menschen -, Ed. Gustav Fischer;

Huizinga, J., (1977), Homo ludens, Editura Univers, Bucureşti;

Lalande, A., (1960), Vocuabulaire tehnique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F.

Lepădatu, Ioana, (2005), Dimensiunea ludică a personalității şi activitatea sportivă, Psihomedia, Sibiu;

Mărgineanu, N., (1944) Psihologia persoanei, ediția a II-a Universitatea Cluj, Sibiu,

Neveanu, P.P., (1969) Personalitatea şi cunoaşterea ei, Editura Militară, Bucureşti;

Neveanu, P.P., şi Andreescu Florica şi Bejat, M., (1970) Studii psiho-pedagogice privind dezvoltarea copiilor

între 3-7 ani, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Osterrieth, P., (1973), Copilul şi familia Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Paraschiv, Irina, Fabian, Mihaela, (1988), Psihologia şi viața cotidiana, Editura Academiei Romane, Bucureşti, Volum coordonat de V. Ceauşu, H. Pitariu, M. Toma;

Piaget, J., Barbael, Inhelder (1963), les Operations et leur developpement în Fraisse, P, Piaget, J., Traité de psychologie expérimentale, Paris, P.U.F.,

Piaget, J.,(1967), Judecata morală la copil, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti;

Roşca, Al. şi Chircev, A. (1962), Psihologia copilului, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică,

Roşca, Al., şi Zörgö, B., (1972), Aptitudinile, Editura Ştiințifică, Bucureşti ;

Sandford, M., (1963), Personality: it's Place în Psycholgy, În Psycholgy: study of a Science, vol.5, S.Kock (eds.) New York, Mc.Graw-Hill;

Schaffer, H., R.,(2005), Introducere în psihologia copilului, Editura ASCR, Cluj- Napoca;

Şchiopu, Ursula, (1955), Contribuția la analiza psihologică a problemelor jocului la copii, în Culegere de studii de psihologie, vol. 3, Editura Academiei, Bucureşti;

Şchiopu Ursula, (1967), Psihologia copilului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Şchiopu Ursula, (1970), Probleme psihologice ale jocului şi distracțiilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Sion, Grațiela, (2003), Psihologia vârstelor, Editura Fundatia Romania de Mâine, Bucureşti;

Ursu, GH.,O.,(1985), Ereditatea şi Mediul în Formarea Personalității, Facla, Timişoara

Verza, E., Verza, F.,(1999), Psihologia vârstelor, Editura Pro Humanitate, Bucureşti;

Vincent, R.,Cunoaşterea copilului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Wallon, H., (1949), L' evolution psichologique de l'enfant. Paris, A. Colin;

Wallon, H., (1964), De la act la gândire, Editura Ştiințifică, Bucureşti;

Zlate, M. (2000), Fundamentele psihologiei, Pro Humanitate.